

**TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI**  
**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ – HUMANITNÍ**  
**A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

**Bakalářský studijní program: Speciální pedagogika předškolního věku**

**Studijní obor: Speciální pedagogika**

**Kód oboru: 08-FP-KSS-2003**

**Název bakalářské práce:**

**ROLE PEDAGOGA PŘI DĚTSKÉ HŘE V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

**PEDAGOGUE'S ROLE DURING CHILD'S PLAY IN NURSERY  
SCHOOL**

**Autor:**

Jana Burdová  
Pavlišovská 2293  
193 00 Praha

**Podpis autora:**\_\_\_\_\_

**Vedoucí práce:** Doc. PhDr. Bohumil Stejskal, Csc.

**Počet:**

stran	obrázků	tabulek	grafů	zdrojů	příloh
55	0	10	12	15	1 + 1 CD

V Liberci dne:

## **Prohlášení**

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinností informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne:

Podpis: .....

**Poděkování:**

Děkuji Doc. PhDr. Bohumilu Stejskalovi, Csc. za vedení bakalářské práce, za cenné rady, podmětné připomínky, trpělivost a podporu.

**Název bakalářské práce:** ROLE PEDAGOGA PŘI DĚTSKÉ HŘE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

**Název bakalářské práce:** PEDAGOGUE'S ROLE DURING CHILD'S PLAY IN NURSERY SCHOOL

**Jméno a příjmení autora:** Jana Burdová

**Akademický rok odevzdání bakalářské práce:** 2009

**Vedoucí bakalářské práce:** Doc. PhDr. Bohumil Stejskal, Csc.

**Resumé:**

Bakalářská práce na téma Role pedagoga při hře na mateřské škole se zaměřuje na dětskou hru a procesy s ní spojenými. Cílem teoretické části je nastínit problematiku dětské hry. Práce obsahuje vyhodnocení dat nashromážděných pozorováním hry dětí ve věku od 3 do 6 let. Dále je zde také znázorněno, jak a kdy pedagogové zasahují do hry dětí v mateřské škole.

**Klíčová slova:** dítě, délka hry, druhy her, hra, klasifikace her, předškolní věk, teorie hry, učitelka, výběr hry, dotazník, výzkum, výsledky.

**Summary:**

This bachelor work on the theme "Role of the Pedagogue at the Children's Game at the Nursery School" is focusing on the children's games and processes connected. The purpose of this research was to discover what is possible and how can the teachers enter into the children's game. The work contains data evaluations, they were assembler during the scanning the children's games of children aged from 3 till 6 years.

**Key words:** child, duration of the games, kind of the game, game, classification of the games, toy, pre-school age, theory of the game, teacher, selection of the games, questionnaire, research, results

**Inhaltsübersicht:**

Diese Bachelor-Arbeit zum Thema "Die Rolle des Pädagogen beim Kinderspiel im Kindergarten" orientiert sich am Kinderspiel und vereinigten Prozesse. Das Ziel der Prüfung ist es erheben, ob ist es möglich und inwieweit können die Hortnerinnen eintreten ins Kinderspiel. Die Arbeit enthält Auswertung der Daten gesammelt bei der Beobachtung der Kinderspielen der Kinder zwischen 3 und 6 Jahren.

**Die Schlüsselwörter:** Das Kind, die Dauer des Spieles, die Spielkategorien, das Spiel, das Vorschulalter, die Spieltheorie, die Hortnerin, die Auswahl des Spieles, der Fragebogen, die Forschung, die Ergebnisse

# **OBSAH**

<b>1 ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>2 GENEZE UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY.....</b>	<b>11</b>
2.1 stav současné praxe.....	12
2.2 učitelská profese očima veřejnosti.....	13
2.3 postavení učitelky mateřské školy ve výchově.....	13
2.4 osobnost učitelky mateřské školy.....	14
2.5 vztah mezi učitelkou a dítětem.....	14
<b>3 SPECIFIKA VÝCHOVNÉHO PROCESU V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....</b>	<b>15</b>
3.1 interakční hry jako prostředek sociálního a citového rozvoje dítěte.....	16
<b>4 CO JE TO HRA?.....</b>	<b>16</b>
4.1 hra.....	17
4.1.1 hra a děti.....	17
4.2 hra a soutěživost.....	18
4.3 dělení her.....	18
4.4 věk hry – předškolní období.....	19
4.5 volná hra – co dítěti přináší hra.....	19
4.6 znaky hry.....	21
4.7 co dítěti hra přináší.....	23
4.8 hry s výtvarným materiálem.....	24
4.8.1 hry s použitím různých materiálů.....	24
4.8.2 hry s hračkami a různými předměty.....	25
4.8.3 hry pro rozvoj logického myšlení.....	25
4.8.4 pohybové hry.....	26
4.8.5 hry se slovy a zvuky.....	26
4.9 hra dětí předškolním věku.....	27
<b>5 CHARAKTER HRY A VHODNÉ PROSTŘEDÍ PRO HRU.....</b>	<b>28</b>
5.1 vytváření podmínek pro hru.....	30
<b>6 HRAČKY A HERNÍ VYBAVENÍ.....</b>	<b>31</b>

<b>7 PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>36</b>
<b>7.1 Cíl praktické části.....</b>	<b>36</b>
<b>7.1.1 Stanovení předpokladů.....</b>	<b>36</b>
<b>7.2 Použité metody.....</b>	<b>36</b>
<b>7.2.1 Výzkumný vzorek.....</b>	<b>37</b>
<b>7.2.2 Vyhodnocení dotazníku.....</b>	<b>47</b>
<b>7.3 Shrnutí výsledků praktické části.....</b>	<b>51</b>
<b>8 ZÁVĚR.....</b>	<b>52</b>
<b>9 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>53</b>
<b>10 SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>55</b>

## 1 ÚVOD

Význam záměrného ovlivňování osobnosti dítěte, prostřednictvím výchovně vzdělávacích institucí, je v životě lidského jedince a celé společnosti nesporný.

Záměrné ovlivňování dítěte od raného věku lze označit jako jednu ze specifických forem začleňování dítěte do konkrétní společnosti. Zároveň zde začíná dlouhodobý proces utváření osobnosti dítěte jako právoplatného člena společnosti. Při utváření osobnosti sehrává nesmírnou úlohu, vedle mnoha dalších činitelů, činnost – životní aktivita člověka. Právě prostřednictvím uvědomělých zásahů do činnosti se zvyšuje účinnost a efektivita záměru zásahu ovlivnit osobnost dítěte požadovaným směrem. (Konečnou cílovou kategorií veškerého ovlivňování je všestranně a harmonicky rozvinutý člověk).

Důležitou úlohu ve formování a záměrném ovlivňování dítěte sehrávají vedle rodinného prostředí, jehož význam je nepopíratelný, i výchovně vzdělávací instituce. Proces záměrného ovlivňování ve výchovně vzdělávacích institucích zahrnuje celou řadu metod a prostředků, kterými se učitel, vychovatel snaží dosáhnout sledovaného záměru. Na volbě metod a prostředků, o nichž má právo učitel rozhodovat, závisí účinnost a efektivita ovlivňování osobnosti dítěte. Je však nutno podotknout, že účinnost, efektivita metod a prostředků je dána především touto skutečností: metody a prostředky musí respektovat věkové zvláštnosti dítěte a zároveň musí vycházet z jeho potřeb a zájmů.

Předškolní věk, na který se ve své bakalářské práci soustřeďuji, patří k velmi dynamickým vývojovým obdobím dítěte. Je úzce spojen s počátky rozvoje kvalitativně vyšších procesů (rozvoj sebeuvědomění, kvalitativní změny v poznání a v myšlení, rozvoj řeči, nové vztahy k vrstevníkům...)

Podstata hry jako dominantní činnosti vychází z možností dítěte, je pro ně přirozeně zvládnutelná, podporuje psychickou rovnováhu a stvrzuje dosaženou úroveň celkového vývoje. Významnou předností hry, kterou lze využít pro nenásilné ovlivňování dětí, je skutečnost, že hra je příjemná „sama sobě“. Tento specifický rys hry je označován jako vnitřní motivace hry. Hra představuje činnost pro činnost, už sama aktivita dítěte uspokojuje. Dítě je ve hře celou svojí osobností, neboť hra vychází bezprostředně z jeho potřeb a zájmů.

Vnitřní motivace a spontánní charakter hry představují pro učitelku mateřské školy důležité prvky hrové činnosti, jejichž prostřednictvím lze u dítěte velmi taktním způsobem navodit záměrné požadavky vůči jeho všestrannému rozvoji. Učitelky zde kladou důraz na vlastní iniciativu dítěte a na respektování svobody jeho jednání.

Hra je nejen svými charakteristickými znaky nejpřirozenějším projevem aktivity dětí předškolního věku, ale i důležitým prostředkem formování osobnosti a jejího rozvoje. V rámci pedagogického využití hry v mateřské škole existuje řada možností: Hrou lze motivovat, usměrňovat, hodnotit apod.

Ve své práci jsem se zaměřila nejen na zhodnocení hry v předškolním věku a možnosti jejího využití v mateřské škole (teoretická část), ale především v praktické části řeším problematiku zásahů učitelek do her.

Zásahy učitelek do her představují jeden z netradičních způsobů ovlivňování osobnosti dítěte, který podle mého názoru splňuje ve vysoké míře požadavky efektivní a účinné metody ovlivňování dítěte předškolního věku v mateřské škole.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 2 GENEZE UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY

Vznik veřejných předškolních institucí pro děti předškolního věku posunul horizontálně i vertikálně možnosti a hranice výchovného působení. Přípravu pracovníků pro tuto oblast je proto možno reflektovat jako výpověď doby o celkovém přístupu společnosti k výchově předškolního dítěte (Opravilová s. 74).

Historický, kulturní kontext přisuzuje mateřské škole buď úlohu pouze zastupovat a doplňovat nezávislou výchovu v rodině, anebo jí svěřuje formativní pedagogický úkol záměrně vzdělávat a postupně se integrovat do vzdělávací soustavy. V návaznosti na to je řešena i správa předškolních zařízení orgány školské či sociálně pečovatelské administrativy a příprava pracovníků.

Zpočátku se u nás prosadila tendence preferující spojení se školou a intencionálním vzděláváním. V prvních opatrovnách (1832 J. V. Svoboda) působili původně pouze muži, kteří měli vzdělání stejné jako učitele triviálních škol, získané na tzv. preparandiích, od roku 1848 na jednoročních normálních školách a od roku 1868 na čtyřletých učitelských ústavech. Panovalo přesvědčení o nutné odborné poučenosti těch, kteří se výchově dětí v mateřské škole profesně věnují.

Návrh na vytvoření české národní školy z roku 1848 K. S. Amerlinga počítá s předškolním vzděláváním od 2 respektive 4 let, které by mělo být vedeno jedním a později dvěma kvalifikovanými učiteli, jimž bude k ruce „hlídačka“.

Veřejná výchovná instituce v tomto případě pojala předškolní vzdělávání jako skutečný počátek celoživotního vzdělávacího procesu, jehož význam prosadila až doba mnohem pozdější.

Zaměření veřejné předškolní výchovy se na sklonku 19. století jednoznačně přiklonilo k rodinnému modelu a na systematickou edukační činnost rezignovalo.

Tyto dva proudy, záměrně vzdělávací a obecně socializační, představují základní přístupy k výchově předškolního dítěte prakticky dodnes a jako různé varianty učebně disciplinárního či osobnostně orientovaného modelu se také promítají do koncepce přípravy pracovníků předškolních zařízení.

Praxe předškolní výchovy v mateřských školách, ale odhalila rozdílné podmínky výchovy v rodině a v instituci a prokázala, že reakce na tyto rozdíly vyžaduje znalost

teoretických základů vzdělávacího působení a specifickou praktickou pedagogickou přípravu.

Proto samy učitelky mateřských škol (které se vzdělávaly na neplnohodnotných učitelských ústavech) vznášení konkrétní požadavky alespoň částečně vysokoškolské přípravy již v roce 1908.(Oprailová 2007)

## **2.1 STAV SOUČASNÉ PRAXE**

V mateřských školách jak uvádí Kořátková (2005) se v posledních patnácti letech práce učitelů zaměřila na kvalitní přístupy k dětem a rodinám, které mají svůj základ v osobnostní orientaci pro celý výchovně vzdělávací proces. Znamená to jednak velkou důvěru pro možnosti dětí a zároveň podporu dítěti jakožto svébytné osobnosti. Spolu s tím je v této orientaci zakotvena důvěra ve formativní proces dětské skupiny, na jehož kvalitě je nutné s profesionalitou pracovat.

Toto směřování má svůj základ v humanistickém pojetí pedagogiky a psychologie, které ovlivňuje od druhé poloviny šedesátých let do současnosti vzdělávací teorie i praxi. V našich podmínkách jsou tyto tendence uplatňovány v posledních letech. Na přijetí humanizujících principů i na jejich obsahovém naplnění pracují učitelky mateřských škol s poměrně velkým nasazením podstatných pro jejich každodenní práci.

Zacílení Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání jde také v souladu s těmito humanistickými principy, které jsou mateřskými školami v posledních patnácti letech zpracovávány, a proto se přijetí tohoto programu nesetkalo s výrazným nepochopením, ale naopak se snahou najít cestu pro svou školu a vlastní pedagogickou práci.

V současné době se mateřské školy nacházejí v konstruktivní etapě naplňování moderního pedocentrického pojetí práce v MŠ, která má stěžejní podobu v uspokojování potřeb dítěte, a to v celém jejich spektru. Od biologických potřeb přes potřebu přijetí, porozumění a bezpečí, k vytváření nabídky a prostoru pro vlastní poznávání, seberealizaci až po potřebu přijímat vzdělávací stimuly.

## **2.2 UČITELSKÁ PROFESE OČIMA VEŘEJNOSTI**

Jednou z významných podmínek existence a rozvoje profesí je jejich společenská prestiž. Veřejnost posuzuje různé profese a zaměstnání podle toho, jakými hodnotami přispívají k jejímu prospěchu. Vznikají žebříčky hodnocení prestiže profesí, které se mění, protože vyjadřují reflexi změn ve společnosti a měnící se systém hodnot. Některé profese zauímají tradičně nejvyšší místa (lékař, vědec), objevují se však i nové profese (např. programátor, manažer), které usilují o dosažení nejlepších umístění. O získání a zvyšování prestiže se musí snažit příslušníci jednotlivých profesí, přičemž zároveň působí společenské tlaky. Nás především zajímá, jakého uznání dosahuje učitel.

Většina učitelů a studentů učitelství se domnívá, že společnost hodnotí učitelskou profesi poměrně nízko. Mezinárodní i naše šetření však ukázaly neoprávněnost této domněnky.

Učitelé patří mezi neustále sledovanou a také v posledních letech dosti kritizovanou profesní skupinu. Vyplývá to z profesního statusu učitelů, který jim přisuzuje realizovat vzdělávací politiku státu. Tato historická danost se vždy vyhrcovala ve vypjatých politických situacích. Proto i v devadesátých letech 20. století se učitelských stav stal předmětem kritiky pro svoji ideologickou loajalitu, ne však zcela oprávněně. Většina učitelů vykonávala svoji profesi s odborným zaujetím a láskou a pozitivně ovlivnila generace minulých let i současnosti, aniž by přitom podlehla vlivu státní ideologie (Vašutová s. 20)

## **2.3 POSTAVENÍ UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY VE VÝCHOVĚ**

Učitelka mateřské školy uskutečňuje ve společnosti poučené odborné působení na děti, které vychází ze společensky stanoveného výchovného cíle.

Odborně připravená učitelka je proti rodičům, jimž jsou ve výchově vodítkem většinou jen cit a tradice ve značné výhodě. Její vztah k dětem je objektivní, podložený znalostí potřeb dítěte předškolního věku, znalostí vhodných metod a výchovných zásahů i dovedností těchto metod používat. Kromě toho má mnohem více zkušeností a především možnost srovnávání, což zaručuje její objektivitu. Ve

společenské stupnici od rodičů k učitelům základní školy má učitelka mateřské školy zvláštní postavení v tom, že tvoří přechod od nahodilého, živelného působení rodiny k systematickému působení vzdělávací soustavy, jejímž prvním článkem je mateřská škola.

Mezi učitelkou a dítětem vzniká každodenní stykem zvláštní vzájemný vztah, který ovlivňuje a usměrňuje vývoj dětské osobnosti v kladném nebo záporném smyslu. Dobrý vztah k učitelce budí u dítěte lásku a důvěru k celé mateřské škole a ke všemu, co je v ní. Přispívá i k dobrému vztahu k základní škole, zatímco negativní vztah k učitelce může vzbudit nedůvěru a odradit dítě od dobrého vztahu ke vzdělávání a k lidem vůbec na dlouhou dobu (Bělinová s. 334)

## **2.4 OSOBNOST UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY**

Vykonávat učitelské povolání znamená plnit určitou společenskou roli. O tom, jakým způsobem má být tato role plněna, mají představu učitelky samé, rodiče, děti, školská správa i široká veřejnost. Všichni si vytvářejí určitý ideál osobnosti učitelky.

Proto je pro učitelku mateřské školy hlavní, aby pochopila smysl svého povolání, psychologickou a mravní podstatu svého působení. Jejím prvořadým úkolem je odpovědně posouzení všech činností a zhodnocení toho, co dítěti prospívá a co je skutečně prostředkem k všestrannému rozvoji jeho osobnosti, protože i moderní požadavky výchovy užití nevhodných metod skutečnému rozvoji osobnosti bránit. (Bělinová s. 338)

## **2.5 VZTAH MEZI UČITELKOU A DÍTĚTEM**

Vztah mezi učitelkou a dítětem se vytváří vzájemným stykem, sbližování, vzájemným poznáváním, hledáním porozumění a snahou o pochopení. Tento vztah se dokonce stává i mírou toho, jaký postoj dítě zaujme k ostatním dospělým ve svém okolí i k dětem ze třídy. Svým vztahem pomáhá učitelka dítěti vyznat se v okolním světě, porozumět lidem a věcem, naučit se žít podle společenských požadavků současného světa. V tomto vztahu udává učitelka jako dospělý a poučený jedinec základní směr působení na jedince, který se teprve vyvíjí a který potřebuje pomoc ve

svém rozvoji, v poznávání skutečnosti i v hledání takového místa ve společnosti, které odpovídá jeho silám a možnostem.

To vše ukazuje, že učitelka mateřské školy je významným činitelem při plnění výchovně vzdělávacích úkolů společnosti a dává jejímu působení společenskou závažnost i mimořádnou odpovědnost. (Bělinová s. 334)

### **3 SPECIFIKA VÝCHOVNÉHO PROCESU V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

Soustavné a plánované působení učitelky mateřské školy by mělo být pro dítě předškolního věku zcela přirozené, radostné a zajímavé. Mateřská škola nemůže vést dítě k učení a spolupráci stejnými způsoby jako škola základní. Právě tím je práce učitelky mateřské školy složitější než vyučování na ostatních školských stupních, pro které se ve staleté historii školy postupně vytvářely metody a organizační formy.

Dítě se při vstupu do mateřské školy teprve začíná orientovat ve světě, přičemž třetí rok života, kdy zpravidla dochází ke vstupu do mateřské školy, je kritickou etapou duševního vývoje. Celý předškolní věk je obdobím, kdy dítě získává individualizované zkušenost, kdy přijímá první mravní a estetické názory, které mohou poznamenat celý jeho další život. Učitelku musí tyto skutečnosti vést k tomu, aby byla k dítěti citlivá, ochotná trpělivá a dovedla si všimnout vztahů, které dítě navazuje k lidem i věcem, významné je též umět postřehnout zvláštní projevy dítěte, které jsou často podmíněny fyziologicky (únava, nemoc).

Výsadní činností předškolního dítěte je hra jako jedna z jeho základních životních potřeb. Dlouhodobým pozorováním dětí předškolního věku bylo zjištěno, že v tomto období si dítě dokáže hrát devět až patnáct hodin denně. Nemá-li možnost si hrát, zaostává ve svém vývoji po všech stránkách. Proto musí učitelka mateřské školy umět využít pro své působení především této činnosti, znát ji, umět ji podněcovat, rozvíjet, vést a řídit tak, aby se stala poučeným partnerem, k němuž dítě může mít plnou důvěru. Hry, které si děti volí samy, se liší od her, jež usměrňuje učitelka, pouze cílem, který učitelka sleduje, ale neměly by být ochozeny o typickou dětskou spontaneitu, radost, zájem a aktivitu. (Bělinová s. 340)

### **3.1 INTERAKČNÍ HRY JAKO PROSTŘEDEK SOCIÁLNÍHO A CITOVÉHO ROZVOJE DÍTĚTE**

Hra jako základní činnost dítěte předškolního věku podle Gillernové (2003) poskytuje samozřejmě dostatečně velký prostor i pro rozvíjení jejich emocí. Téměř v každé hře lze vytypovat prvky, které je možné v tomto směru využít. Velkou výhodou je, že děti si rády hrají, rády hru opakují. Proto se můžeme postupně zaměřovat na různé výchovné efekty jednotlivých her a zároveň opakováním dáváme větší prostor pro upevnění požadovaného efektu. Velmi významnou charakteristikou interakčních her je, že nemají vítěze ani poražené. Kladou důraz na proces, na to co se v průběhu hry děje, nikoli na výsledek. Prakticky to znamená, že nás daleko více bude zajímat způsob spolupráce dětí při společné kresbě obrázku než na to jak dovedně byl proveden proto je důležité s dětmi mluvit, říkat si a vysvětlovat, jak pocity hru provázely, jaké to bylo, co to pro ně znamenalo. Bez hodnocení, ale s porozuměním a akceptováním. Ve hrách se sociálněpsychologickou tematikou jde převážně o učení prožitkem, které je velmi účinné.

### **4 CO JE TO HRA?**

Tuto otázku si již kladlo mnoho lidí. Nikomu z filozofů, pedagogů ani psychologů se prozatím nepodařilo podat přesnou a vyčerpávající definici hry. Zeptáme-li se učitelů, výchovných pracovníků nebo přímo účastníků, co je to hra, dostaneme hodně podobných odpovědí, ale nikdy nezískáme přesnou informaci. Existuje mnoho pohledů na to, co hra může být. Charakterizují ji pojmy jako nejistota výsledků, řízenost pravidly, vážnost, zábava, radost, potěšení, dobrovolnost, samoučelnost, vnitřní nekonečnost, zdánlivost, dvojakost, uzavřenost, dramatičnost, přítomnost apod.

Dalším důležitým faktorem charakteristiky hry je čas. Pomáhá rozlišovat délku hry, měří úroveň, které chceme ve hře dosáhnout, a určuje intenzitu a zážitek, který v nás po hrách zůstává. Hra nabývá své pravé hodnoty, když její účastníci ztratí o čase přehled. Není tím myšleno, že ztratí přehled o čase ve hře, ale přestanou vnímat okolní skutečnost. Jelikož čas plyne konstantní rychlostí, vnáší jak do hry, tak do skutečnosti spravedlnost trvání, a tím z jednoho pohledu hru definuje.

Na jedné straně se hra stává výchovným prostředkem a na druhé straně prostorem k získávání prožitků a zkušeností. V každé hře objevujeme další stránky jejího smyslu a cítíme její obrovskou rozmanitost, ať už jako vedoucí, nebo účastníci. (Bartůněk s 11)

## **4.1 HRA**

Hra podle Brierleye (2000) má hluboké kořeny nejen v nás, ale je součástí chování i většiny ostatních živočichů. K čemu však hra slouží, není úplně jasné. Jeden názor říká, že hra napomáhá přípravě na samostatný dospělý život. U mnoha zvířecích druhů však nejsou žádné důkazy o tom, že zvíře, které si nehrálo, jako dospělé selhává. Většina učení je ponechána na mláďatech samotných.

Jak uvádí Řičan (2004) člověk si má hrát – celý život. Ale v předškolním věku to platí dvojnásob. Kojenec a batole ještě více experimentovali, než si hráli a od školních let začne hru vytlačovat práce. Proto je předškolní věk klasickým obdobím hry. Předškolák si hraje intenzivně, s velkou vážností a vášnivostí dovede se do hry tak zabrat že úplně zapomene jít v čas na záchod, a do konce se do ní vžije natolik, že se směje, vztekle křičí – i pláče. V předškolním věku se rozšiřuje repertoár her.

### **4.1.1 HRA A DĚTI**

Jak uvádí Bartůněk (2001) snad již od narození začíná pro každé dítě velká hra. V první fázi se dívá kolem sebe, poznává své nejbližší a zkouší, co znamenají zvuky, které vydává nebo slyší kolem sebe. V další fázi hry poznává širší okolí. Nejdříve leze, poté začíná chodit a zkoumá všechno, na co přijde. V poslední fázi, která je nejdelší se dítě dostává do kontaktu se svými vrstevníky i lidmi všech věkových kategorií. Tato fáze je nejdůležitější ve společenském životě a dítě se pomocí hry zařazuje do společnosti. V dětském věku se jedná o hru, kterou si děti neuvědomují, a v dospělosti tato hra nese název život.

Z tohoto pohledu na život jako na hru můžeme vyčlenit hru dětskou, která tvoří vlastní charakteristickou kapitolu, a hru, kterou používáme jako prostředek výchovy. Samo přání: „Mami, pojď si se mnou hrát!“ naznačuje, jak děti chápou a co si pod ní

představují; jedná se o veškeré činnosti, které dělají z vlastního zájmu a proto, že je baví. V dětském věku má hra své nezastupitelné místo a je důležitým prvkem v rozvoji osobnosti dítěte.

## **4.2 HRA A SOUTĚŽIVOST**

V předškolním věku má hra nezastupitelné místo, ne však soutěživost. V tomto věku není dětský organismus na soutěžení dostatečně psychicky připraven. Skutečnost vítěze a poraženého ovlivňuje jednání dětí a chování k sobě samým. Děti mohou začít posuzovat svou osobu od toho, koho porazily a dívají se na své „potenciální kolegu“ jako na soupeře. Pokud jsou několikrát po sobě v roli poražených, mohou pochybovat o svých schopnostech a zmenšuje jejich zájem o další aktivity podobného charakteru. V současné době někteří pedagogové doporučují, aby malé děti vůbec nesoutěžily. K určitému srovnávání však dochází vždy, když se setkává více dětí (lidí). Důležité je naučit se zpracovat i vítězství a prohru, ne vytvářet skleníkové prostředí, v němž nelze prohrát. Vždyť i většina sportů má soutěživá pravidla a přitom je uznáván kladný vliv sportů na osobnost; pěstují vytrvalost a klanou ctižádostivost, kamarádství, vzájemnou pomoc a spolupráci.

Není naším cílem uvádět hry jako soutěže, ale pravidla a zadání specifikovat spíše pro radost z toho, že děti někam doběhnou, přeskočí kládu, přeběhnou louku, posbírají barevné kartičky atp. Ve většině her však k určité soutěživosti dojde (kdo přiběhl první, kdo našel nejvíce korálků, kdo chytil nejvíce zajatců apod.) a hodnotíme-li hru nesoutěžně, tvoří tato soutěživost pozitivní funkce. Nerozhoduje pouze zadání a uvedení hry, ale zejména její vyhodnocení (bodování, určení vítěze, hodnocení průběhu, všeobecné pochválení, individuální zhodnocení skupinové výsledky apod.). Vždy záleží na vedoucím, jakým způsobem hru zhodnotí a zda vyhlásí vítěze, nebo shrne výsledky jiným způsobem. Výsledkem dobrého zhodnocení je zájem a chuť hrát další hry. (Bartůněk s 11)

## **4.3 DĚLENÍ HER**

Rozdělit hry do různých kategorií je podobný problém jako definovat pojem hra. Existuje mnoho přístupů ke hře a k tomu, na co jsou jednotlivé hry zaměřeny.



V jednom případě se jedná o členění na hry funkční, fiktivní, receptivní, konstrukční a společenské nebo poznávací, vzdělávací, výchovné, léčebné, instrukční, propagační, sociálně angažované. Hra také může být zaměřena na poznávání, procvičování vnímání, rozvíjení empatie, výrazu a kooperaci. Dále můžeme hry rozdělit na sportovní, pohybové, v přírodě, ve městě, v klubovně, dramatické, dobrodružné atd. Takto bychom mohli pokračovat dále, ale to není naším cílem. Rozdělení her do jednotlivých kapitol z velké míry závisí na autorovi her a jeho zaměření. (Bartůněk s 12)

#### **4.4 VĚK HRY – PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ**

Předškolní období trvá od 3 do 6-7 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let.

Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě, diferenciací vztahu ke světu. V jeho poznání dítěti pomáhá představivost, je to fáze fantazijního zpracování informací, intuitivního uvažování, které ještě není regulované logikou. Dítě svou představu přizpůsobuje vlastním možnostem poznání a potřebám. Přetrhající egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunikaci, dítě ulpívá na svém pohledu, který pro ně představuje určitou jistotu. Předškolní věk je označován také jako období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality. K postupné diferenciaci dochází i v sociální oblasti, pro niž je typický přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. Toto období je třeba chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti. Aby to bylo možné, musí dítě přijmout řád, který chování k různým lidem upravuje. Musí se naučit prosadit i spolupracovat, to je důležité především v rovnocenné vrstevnické skupině. Vývojově podmíněné změny se odrazí ve hře, v předškolním období je novým projevem chování sdílená aktivita, vyžadující prosazení, tak prosociální chování.

#### **4.5 VOLNÁ HRA – CO DÍTĚTI PŘINÁŠÍ HRA**

Pro nás dospělé je někdy dítě předškolního věku po všech stránkách nevyspělé, nedokonalé, nechce se nám dokonce ani věřit, že si dovede hrát a že to má nějaký

smysl. V mateřských školách se donedávna plánovaly hry pro děti v čase, který měl být poskytnut k volné dětské hře. Dodnes to bývá prostor pro hru některých dětí a pro „smysluplnou činnost“ jiných, které si v době volné hry cosi dokončují nebo něco připravují. Stále se chápe hra, jako něco nedůležitého, co musí učitelka buď organizovat, nebo vytrpět. Setkala jsem se s mnoha učitelkami, které otevřeně nebo s pocitem viny sdělují, že vlastně při plnohodnotné dětské hře nevědí, co ony mají dělat.

V pohledu z pozice dospělého stále figuruje hra jako něco, co sice k dítěti patří, co je všude označováno jako důležitá utvářející činnost, ale ve skutečnosti by dospělý raději využít tento čas užitečněji pro rozvoj dítěte. A protože má i rozhodovací pravomoci, omezuje čas pro skutečně volnou hru dítěte v dobré vůli, že dělá pro něj to nejlepší.

Čas pro volnou hru, je pro dítě do šesti let nezbytný. Dovoluje naplňovat jeho potřeby, zkušenosti, vědomosti, dovednosti, individuální tempo a zájmy, dětské vztahy a vzájemnost, která má nenahraditelnou hodnotu pro sociální učení.

Caiatiová, Delačová, Millerová (1995) uvádějí tu zkušenost, že děti se díky podceňování volné hry odnaučí hrát si ještě před nástupem do školy. Hra jako způsob aktivity jim byla vytýkána. Autorky uvádějí, že se v důsledku toho může vyvinout první odpor k lučení, protože vyučování je často prožíváno jako neradostná povinnost.

Dítě vycítí, co je uznávané a co nemá pro jeho okolí žádnou hodnotu a ztrácí důvěru ve své vnitřní zdroje. Emocionální uspokojení, které by měla hra přinést, je opakované ohrožované. Nezájem nebo dokonce nepřízeň ze strany blízkých dospělých (i učitelky) zpochybní hrové aktivity dítěte také proto, že emocionální atmosféru spojenou s určitou činností si dítě více pamatuje.

Volnou hru v následujícím textu budeme chápat jako takovou činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet. Volí si k tomu podle vlastního uvážení nebo podle dohody s dětským partnerem hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými. Samo si tedy volí námět, cíl a prostředky k uspokojivé hře, a to se vyznačuje určitými konkrétními znaky.

Naprostá většina dětí si dokáže hrát a měly bychom jim to věřit. V pozici vychovatele je třeba si uvědomovat, že prostor pro volnou hru je prostorem pro jejich celkový rozvoj, a proto musíme jejich hru brát vážně a nehodnotit ji jako ztrátu času. Dítě se přirozeně ve své volné hře učí a bude-li se potřebovat učit už v předškolním věku jiným způsobem, dá nám to vědět a my se podle toho můžeme zařídit.

Jestliže si dítě v předškolním věku nehraje samo bez naší iniciativy, mějme o něj obavy, protože je buď nemocné, nebo je přinucené žít v jiném než ve svém dětském světě a to takovém, který mu nedovoluje hrát si. Může mít také málo podnětů pro hru nebo jsou to podněty dominantně jednostranné, jako například televize, a ty, jsou-li užívány ve větší míře, paralyzují dětskou spontaneitu, tvořivost a touhu hledat a objevovat.

Každá spontánní činnost dítěte nemusí být hrou. Činnost je ve vztahu ke hře v pozici obecného a specifického. Hra není jakákoliv aktivita a jakákoliv reakce na vnější podněty, ale má své určité atributy, které jsou v ní z větší míry naplňovány souběžně.

#### **4.6 ZNAKY HRY**

Základní znaky podle hry Kořátkové (2005) mohou být pro nás určitými pozorovacími vodítky, podle kterých můžeme zjistit, zdali si dítě skutečně hraje nebo můžeme přes ně reflektovat – zpětně nahlížet – proces hry, kterou jsme s dětmi záměrně navodili, a tak si uvědomovat, jestli byla pro děti skutečně hrou.

Významné znaky, které se ve hře projevují, jsou:

**spontánnost**

**zaujetí**

**zadost**

**tvořivost**

**fantazie**

**opakování**

**přijetí role**

**Spontánnost** je viditelná v přirozeném, aktivním chování, v bezprostředním jednání a různorodé improvizaci. Dítě dává ke hře nebo do jejího průběhu samo podněty,

viditelně se uplatňují jeho vnitřní zdroje, stanovuje si své cíle a záměry, sděluje nebo vysvětluje svůj motivační kontext.

**Zaujetí hrou** má často podobu hlubokého soustředění na činnost, kdy dítě nevnímá okolí nebo nechce přijmout podněty, které jsou mu určeny a s jeho hrou nesouvisejí. Dokáže svou hru bránit, nechce jí opustit, vyslovuje nesouhlas a nespokojenost s jejím přerušením.

**Radost a uspokojení** se zračí na výrazu tváře hrajícího dítěte. Může se jakoby, bez vnější pro pozorovatele viditelné příčiny usmívat, smát se nahlas, gesty a pohyby vyjadřovat radost, nadšení, spokojenost. Prožitek je často provázen samomluvou, která emoce konkretizuje a umocňuje.

**Tvořivost** značí nové, originální upravování a konstruování skutečností z okolního světa a jejich nové kombinování. Má povahu velmi různorodou od výrazových prostředků orientujících se na tělesnou a pohybovou tvořivost, přes vytváření fabulačních kontextů pro příběhy s vytvářením a volbou originálních rekvizit, hledání slovních spojení, novotvarů a jazykových výrazových prostředků, až po plošnou i prostorovou konstrukční tvořivost.

**Fantazie** se objevuje ve hře před 3. rokem, zpočátku v některých částech hry a při výběru pomůcek a hraček. Mezi 3. – 6. rokem má fantazie ve hře velkou důležitost. Pomáhá dětem překlenout omezení jejich dětských možností, dovoluje zapojení a obohacení jejich představ a zkušeností, integruje jednotlivé poznatky, tvoří „mosty“ mezi jednotlivými a ještě vágními poznatky.

**Opakování** je velmi dominantním znakem hry. Dítě se ke hře, kterou si již vyzkoušelo, rádo vrací. Je spokojené, když se může znovu nacházet v situaci, kterou už prozkoumalo, vracet se do konstrukce, či příběhu, kde se již lépe orientuje nebo kde došlo shody s druhými. Pohybové hry nám často připomínají, právě díky opakování, jakýsi vnitřně motivovaný trénink určitých dovedností.

**Přijetí role** je velkým přelomem ve hře dítěte. Hra dostává další dimenzi, která se odvíjí od sebe k druhým. Jde o prozkoumávání jednání druhých, vyjadřování základní atributů jejich života a povolání. Dítě vybírá a podle svého zájmu přetváří určité situace, zvolí si v nich svoji roli, naplňuje ji podle odpozorovaného a současně i podle své zkušenosti představy a dále ji ověřuje ve vztahovém kontextu s ostatními rolemi.

## 4.7 CO DÍTĚTI HRA PŘINÁŠÍ

Hra vzniká z vnitřní potřeby a významně působí na život dítěte jak v oblasti kognitivní, tak v oblasti sociální. Silným spouštěcím mechanismem pro hru je radost z činnosti v tom rozsahu a formě, ve které se svojí úrovní zralosti dítě nachází. Dítě hru nerealizuje vědomě proto, aby se něco naučilo, aby si zkoušelo určité role, ale činí to, protože ho to zajímá, těší a chce něco konkrétního prozkoumat a teprve následně se prostřednictvím hry něco naučí nebo získává zkušenosti.

Činnost (v tomto případě hra) má svou podstatu ve třech vzájemně integrovaných oblastech:

v mozkových impulsech daných zráním a spontánním učením;

v různorodých počátečních informacích souvisejících s proměnou okolí a smyslovými stimuly;

v elementárních zkušenostech, jejichž rozsah a hloubka se postupně zvětšuje, a které mají svou výchozí podstatu v experimentaci se vším, s čím se dostane dítě do kontaktu.

Tím se provázanost vnitřních a vnějších aspektu uzavírá do jakéhosi pomyslného kruhu vzájemného ovlivňování.

Volná spontánní hra bývá s přibývajícím věkem dítěte často považována za jakési zbytečné ztrácení času. Hlavně ve výchovných zařízeních může být učitel stále odhodlán naplňovat své didaktické záměry. V naší společnosti je zakořeněn názor, že činnost má vést jasně a zřetelně k nějakému výsledku, který hodnotíme z hlediska užitku. Práce má tedy svoji důležitost a opodstatnění. Zábava a hra nemá takovou hodnotu. Umožnit dítěti si hrát, to je ale nezbytná podmínka pro aktivní seberealizaci, kterou si dítě volí na základě úrovně svého rozvoje, tempa, zájmu, svých zkušeností a schopností začleňovat do nich okolní svět, předměty, jevy a osoby.

V mateřské škole by měla být dodržována rovnováha mezi hrou dětí podle vlastní volby a hrou, ve které je didaktický záměr učitelky. Také by volná spontánní hra neměla být vytěšňována účelovými činnostmi podobnými pracovním výkonům, jako např. keramický, modelářský, taneční, jazykový kroužek. Volná hra není zbytečné maření času. Dítě, které dostane čas a prostor na vlastní pojetí hry s možností uplatnit a prožít celou škálu emocí, dozrává v neuropsychické sféře i ve sféře sebepojetí a sebehodnocení v takové míře, jaká se mu u řízené, hodnocené a organizované činnosti

nemůže naskytnout. Proto rovnováha věcí je ve výchově to nejdůležitější, ale i nejtěžší, a platí to i pro rovnováhu v podílu spontánních a řízených činností.(Koťátková 2005)

#### **4.8 HRY S VÝTVARNÝM MATERIÁLEM**

Pokud dle Špačkové (1998) do výtvarné činnosti zapojíme fantazii tvořivost dětí, vyhneme se stereotypům a můžeme i v dětech, které cítí určitou nechuť k výtvarné práci, probudit o tuto činnost zájem.

Hrám s výtvarným materiálem by měla předcházet vhodná a nápaditá motivace. Využívají se při nich běžné i netradiční výtvarné prostředky. Děti se postupně seznamují s různými výtvarnými materiály a technikami a učí se je samostatně používat. Tyto hry pomáhají k uvolnění jejich výtvarného projevu a podněcují přirozenou dětskou zvědavost. Výtvarná činnost dále napomáhá k rozvoji představivosti, jemné motoriky, technické zručnosti a estetického citění.

Na závěr činnosti si děti své práce vzájemně prohlédnou, popíší a porovnají. Při slovním hodnocení se mimo jiné rozvíjejí i jejich vyjadřovací schopnosti. Výtvary dětí je možné vyzdobit nejen školní nástěnky, ale i další prostory školky, včetně školní zahrady. Některé práce lze také znovu využít a různě přetvářet při další výtvarné činnosti.

##### **4.8.1 HRY S POUŽITÍM RŮZNÝCH MATERIÁLŮ**

Děti se seznamují s materiály, s různými způsoby zpracování, s jejich kombinováním. Současně zdokonalují svou prostorovou představivost a tvořivost. Při této činnosti mohou děti vybírat z nabídky materiálů různého druhu ty, které chtějí použít. To vede děti k novému pohledu na běžné předměty. Pro děti je například zajímavé využití potravin, především ovoce a zeleniny. Využití odpadového a zbytkového materiálu, který lze snadno nashromáždit ve velkém výběru a dostatečném množství, dává možnost, levně získat potřeby pro tvořivou hru dětí.

Občas děti mohou uspořádat společnou výstavu a vyzdobit prostory mateřské školy nejen obrázky na zdech, ale i trojrozměrnými výtvary. Většinu dětských výtvarných

práci lze využít i k dalším činnostem – dramatickým, pohybovým, tanečním, hudebním apod. (Špačková s 33)

#### **4.8.2 HRY S HRAČKAMI A RŮZNÝMI PŘEDMĚTY**

Manipulace a hry s předměty a doplňky jsou dětem blízké. Snaha uchopit lákavý předmět se projevuje již několik měsíců po narození dítěte. Tohoto spontánního dětského zájmu můžeme využít i k motivaci při tvořivých hrách s předměty a doplňky.

Pro tyto hry jsou vhodné různé skládačky a stavebnice, hračky a jiné předměty, jež patří k běžnému vybavení třídy v mateřské škole. Děti se učí používat věci a hračky, které jsou jim známe, novým, neobvyklým způsobem s využitím vlastní tvořivosti.

Pomocí těchto her se děti mohou například hlouběji seznámit se zařízením mateřské školy, s uložením hraček a pomůcek ve třídě. Současně děti zdokonalují své smyslové vnímání, jemnou i hrubou motoriku, seznamují se s materiály, ze kterých jsou předměty a hračky vyrobeny, zkoumají různé druhy využití hraček a dalších předmětů.

Her s předměty a doplňky lze využít k doplnění jiných činností (jazykových, pohybových, hudebních, tanečních). (Špačková s 89)

#### **4.8.3 HRY PRO ROZVOJ LOGICKÉHO MYŠLENÍ**

Pomocí těchto her se děti seznamují se základy předmatematické výchovy, rozšiřují a upevňují si znalosti z této oblasti.

Děti rozvíjejí své logické myšlení, prostorové vztahy a polohu jednoho nebo více objektů, seznamují se s pojmem číslo a číselná řada, porovnávají počet a velikost, poznávají základní geometrické tvary, procvičují znalost základních i doplňkových barev.

Důležitou úlohu tu má vhodná motivace (např. formou pohádkového příběhu nebo říkadle) na začátku hry, jejíž pomocí podněcujeme zájem dětí a choť do práce. Hry s předmatematickými pojmy je třeba kombinovat i s dalšími činnostmi

(dramatickými, pohybovými, hudebními apod.). je třeba využívat při nich různých pomůcek, jako například hraček, maňásků, hracích karet, drobného sportovního náčiní apod. Tak podporujete zájem dětí o další poznávání a experimentování v oblasti předmatematické výchovy.(Špačková s. 100)

#### **4.8.4 POHYBOVÉ HRY**

Každodenní pohybové činnosti jsou pro děti velmi důležité, protože děti aktivizují, probouzejí jejich pohybovou tvořivost, učí je neverbálnímu sebevyjádření a přispívají k zlepšení jejich pohybové koordinace a tělesné kondice.

Pohybové hry mohou pomoci dětem bázlivým nebo nově příchozím při začleňování do skupiny. Velmi důležité jsou především pro děti se špatným slovním vyjadřováním (případně s poruchou řeči) a také pro děti s poruchami chování a pozornosti.

Pohyb (popř. taneční prvky) v kombinaci s hudbou navozuje příjemnou atmosféru, rozvíjí u dětí smysl pro rytmus a přináší jim pocit radosti.

Při pohybových hrách je možné využít sportovní náčiní, hračky a jiné vhodné předměty, které tuto činnost obohatí a vedou k rozvoji tvořivosti. Před začátkem hry lze děti motivovat vyprávěním pohádkového příběhu, písničkou nebo říkankou.

Hudební nahrávky, které používáme, by měly být rozmanité, aby děti podněcovaly k osobitému pohybovému projevu. Kromě magnetofonových nahrávek lze při tanci a pohybu využít i vlastní (skutečné nebo improvizované) hudební nástroje.

Pohybové hry lze zařazovat v mnoha obměnách v průběhu celého dne, a tak nenásilně hravou formou rozvíjet pohybové dovednosti, jemnou i hrubou motoriku.(Špačková s. 113)

#### **4.8.5 HRY SE SLOVY A ZVUKY**

Komunikace s druhými lidmi je nezbytnou každodenní součástí života každého člověka. Přesto stále přibývá dětí s vadami řeči i dětí, které neumějí vyslechnout někoho druhého a souvisle a srozumitelně se vyjadřovat.



Hry se slovy a zvuky pomáhají dětem zábavným způsobem rozvíjet vyjadřovací schopnosti. Děti se seznamují s novými slovy a učí se je aktivně používat, posilují svou schopnost gramaticky správně a srozumitelně se vyjadřovat.

K hlubšímu pochopení některých výrazů je dobré spojovat slova s určitými předměty nebo pohyby, K tomu lze použít různé hračky, přírodniny a další pomůcky.

Správné vyjadřování je podmíněno dobrým vnímáním mluveného slova. Hry s použitím zvuků rozvíjejí schopnost rozlišovat zvuky, hlasy a melodie. Kromě magnetofonových nahrávek se při nich využívají různé rytmické a hudební nástroje.(Špačková s. 124)

#### **4.9 HRA DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍM VĚKU**

Hra souvisí s rozvojem motoriky, s rozvojem kognitivních struktur, s motivačně-volními vývojovými faktory, s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů.

Pestrost a spontánnost her, zapojení dítěte v nich a jeho soustředění závisí na mnoha činitelích předchozího vývoje i aktuálního stavu (na emoční atmosféře, na dostatku času a podnětů, na přiměřenosti podnětů, na „hrových kamarádech). Zároveň však platí, že si dítě může hrát přinejmenším stejně kvalitně a s plným nasazením v lese s kůrou, dřevíčky a kamínky jako se složitou hračkou.

Pro dítě předškolního věku je hra analogická pozdějšímu učení se či ještě vzdálenější práci neboli s trochou nadsázky můžeme říci, že „jak si teď dítě hraje, tak se bude později učit, pracovat“. Hra jistě ovlivňuje učební a pracovní návyky. Také preference určitých typů her napovídá o zaměření či předpokladech dítěte. Dítě by proto mělo mít možnost hrát si spontánně, aby dobrý pozorovatel zjistil, co ho baví, co mu jde, pro co má předpoklady, Jsou děti, které si vydrží hodiny tiše hrát se stavebnicí, jsou děti, které musí stále mluvit a hrát „roli“ třeba vůči neživým plyšovým zvířátkům a panenkám, jsou děti, jež chtějí být stále s jedním z rodičů a „pracovat s ním“, některé se zase stále někde „honí“ s jinými dětmi. Proto je důležité, aby si dospělí děti pečlivě všímali, poznávali jejich talent a dispozice a mohli je rozvíjet, stejně jako podněcovat oblasti, které by dítě nejspíše spontánně nerozvíjelo. Možná dítě nebaví lyžovat či jezdit na kole, ale jistou obratnost na lyžích, na kole by si mělo osvojit. Není-li pořádkumilovnost silnou stránkou dítěte, je třeba je učit uklidit po sobě na základě určitého automatismu. Je-li dítě netrpělivé, je třeba mu

občas podstrčit atraktivní, ale trpělivost vyžadující hračku. V tomto procesu mají své nenahraditelné místo jak rodiče, tak učitelky mateřských škol. V rámci společných činností vidí dítě dospělého v reálné situaci v reálných vztazích. Kontakt s identifikačním vzorem umožní dítěti jasně formovat své chování, svou roli, anticipovat vlastní vývoj, vytvářet ideál Já, koncepce vlastního Já.

## 5. CHARAKTER HRY PRO VHODNÉ PROSTŘEDÍ PRO HRU

Hry zabírají velkou část dne předškolního dítěte a také v jeho dalším vývoji si uchovávají větší nebo menší místo. Všeobecně se hry chápou jako činnosti velmi důležité pro přítomný okamžik i další vývoj dětí. Hra je činnost silně motivovaná, uspokojuje potřebu činnosti, zvědavosti, potřebu sociálního styku, výkonovou motivaci atd. (Čáp, Mareš 2001).

Charakter hry ovlivňuje velké množství faktorů a podmínek, a to vnitřních i vnějších. Řadíme sem (Opatřilová 2006):

- věk dítěte,
- prostředí, ve kterém se hra realizuje (doma, v mateřské škole, na ulici, ve městě nebo na venkově, na hřišti, ve volné přírodě, roční období atd.),
- okolnosti, za kterých se hra koná,
- zda se jedná o hru individuální, skupinovou nebo kolektivní,
- pohlaví,
- hračky a materiály ke hře,
- tělesný a duševní vývoj,
- úroveň zájmů, vědomostí a dovedností,
- výchovná péče prostředí (rodina, mateřská škola, zájmové kroužky atd.),
- rozvoj společenských vztahů,
- působení širšího okolí.

Aby dítě ve hře bylo úspěšné, je nutné mu vytvořit **optimální prostředí a podnětné prostředí** pro hru. Snažíme se připravovat prostředí, které hravou atmosférou navozuje. Dítě motivujeme k experimentování, zkoumání, získávání nových

zkušeností. Hry a hračky obměňujeme, ale necháváme dítěti vždy dostatečný výběr z několika možností, a to vzhledem k věku a k možnému zdravotnímu postižení.

**Optimální prostředí** pro hru představuje (Opatřilová 2006):

- *Načasování* – děti by si měly hrát, pokud jsou odpočínuté, klidné, nemají hlad a hra je pro ně tedy přínosem. U dětí se zdravotním postižením ponecháváme více času na vykonávání činností, protože mají obvykle snížené tempo a dále jim trvá zpracování pokynů a informací.
- *Odbourání hluku* – snažíme se odstranit všechny zbytečné hluky jako je puštěná televize, rádio či hluk z okolí tak, aby se děti mohly plně soustředit. U dětí se zrakovým postižením je to nezbytné, pro maximální soustředěnost na danou činnost.
- *Pozornost* – aby dítě udrželo pozornost pro konkrétní činnost, odstraníme z dohledu nepotřebné předměty a hračky. Protože pokud má dítě přemíru podnětů, má tendence tékat z jedné věci na druhou a není schopno se soustředit. U dětí se zrakovým postižením se snažíme udržet pozornost různými zvuky, tvary, materiály, velikostí atd.
- *Vhodná poloha* – výběr polohy se váže na konkrétní činnost. Dítě by se mělo cítit pohodlně a bezpečně a musí mít dostatečný prostor pro manipulaci s předměty.
- *Osvětlení* – již v předškolním věku budujeme správné návyky týkající se zrakové hygieny. Dbáme na to, aby dítě mělo správné osvětlení. Zvláště pak u dětí s postižením zraku je osvětlení důležité pro jejich rozvoj zrakové schopnosti.
- *Motivace* – k motivaci dítěte využíváme jeho oblíbené činnosti a jeho zájmy. U dětí se zrakovým postižením je motivace zvlášť důležitá, protože nemají (nebo jen omezeně) zájem o zkoumání okolí a o aktivní hru.
- *Pochvala, povzbuzení* – je u některých dětí výrazná podpora v dalších aktivitách. Děti můžeme chválit nejen slovně, ale i gesty a mimicky. Dítě musí pochopit, za co pochvalu nebo odměnu dostalo.
- *Hračky* – je nutno obměňovat, protože pokud má dítě ke hře pořád ty stejné předměty, za čas se mu omrzí. Ztrácí motivaci a zájem. Je dobré zajistit dítěti pestrý výběr. Při výběru musíme vycházet z funkčního věku, ze stupně postižení. Dbáme na bezpečnost a nezávadnost materiálů.

Pro **podnětné prostředí** je dle Syslové (2007) vhodné umístění hraček a materiálů pro hru. Měly by být pro děti dobře viditelné a přístupné - tzn. Ve výši jejich očí a v otevřených policích. Děti by měly mít možnost samostatně si je brát a zároveň se vyznat v jejich uložení. Hračky, materiály a herní kouty by měly být vytvářeny se zřetelem na to, aby:

- pokryly široké spektrum herních aktivit, z nichž by děti měly možnost volit podle svých potřeb a zájmů,
- pestrost výběru hraček pokrývala všechna vývojová stadia,
- jednoduchost hraček umožňovala dětem jejich rozmanitější využití a tím i větší možnost tvořivosti,
- byla dětem zprostředkována možnost seznámit se s přírodními materiály,
- děti mohly využívat nástroje (např. v ponku, kuchyňce), protože hračkami se stávají především všemožné napodobeniny nástrojů dospělých,
- byly hygienicky nezávadné, bezpečné a vkusné.

I dítě se zrakovým postižením potřebuje mít vhodné prostředí pro hru. Při hře může ležet, sedět, stát, chodit, skákat, lézt i běhat. Věnujeme proto zvláštní pozornost všem překážkám. V prostoru, kde se dítě se zrakovým postižením pohybuje, mají být všechna zařízení na svém místě. O změnách musí být dítě informováno. Nevidomí nesnášejí změny např. v rozestavení nábytku tak lehce jako vidomí. Pro plynulý, nenucený, případně rychlý pohyb má mít dítě představu o rozmístěném nábytku a jiném zařízení, aby se mohlo pohybovat a hrát s jistotou. Učme dítě udržovat pořádek kolem sebe. I nevidomé dítě si rádo hraje tím, že uklízí. Pořádek všech věcí je pro ně nutný z hlediska orientace a bezpečnosti. Totéž platí i pro pořádek v uložení hraček.

## **5.1 VYTVÁŘENÍ PODMÍNEK PRO HRU**

Jak uvádí (Opravilová 2004) Při vytváření podmínek pro klidnou a tvořivou hru dítěte je pochopitelně nejdůležitějším činitelem člověk. Vedle rodičů je právě učitelka tím nezbytným integrujícím činitelem. Který poskytuje dítěti pocit svého partnerství a přirozené autority, dané zkušenostmi, nápady, trpělivostí i pochopením pro jeho potřeby a konání.

Úpravou vnějšího materiálního prostředí je možné podmínky pro hru podpořit, nebo naopak omezit. Výzkumně bylo například zjištěno, že existuje vazba mezi prostorem pro hru a její kvalitou. Optimální prostor při hře a jeho minimální normy se pohybují od 1,5 do 2 metrů na dítě. Pokud je tato norma, nesnižuje se rozsah konstruktivní sociální interakce. Jakmile plocha herního prostoru klesá, vzniká nebezpečí, že stoupne agresivní a antisociální chování, které se dá jen do určité míry kompenzovat bohatší nabídkou hraček a materiálů.

Vedle velkých ploch pro dynamické činnosti a pohybové hry potřebují děti i intimní zákoutí ke hře ve dvojicích či malých skupinkách a místa pro individuální hru s drobným materiálem. Důležitá jsou i místa relaxace na prohlížení obrázkových knížek, poslech hudby, anebo prosté spočinutí ve chvílce únavy a nečinnosti.

Důležitým prostorem jsou také místa, v nichž se hra spojuje s různými pracovními tvořivými aktivitami, kde se zachází s rozličným materiálem, náradím a nástroji. V tomto prostoru je nutno počítat s tím, že ponese stopy těchto aktivit, s nimiž je třeba se vyrovnávat. Nepominutelné hledisko dodržení zásad bezpečnosti a funkčnosti může přispět k položení základů budoucích užitečných zvyků a pracovních postupů.

Funkčnost prostorového členění a zřetel k potřebám intimního prostředí pro určité typy her by měly platit i při uspořádání zahradních prostor. Preference přehledu nad činnostmi skupiny vedla často v minulosti k tomu, že zahrady byly nečleněné a jejich vybavení se omezovalo na stereotypní pískoviště, standardní průlezky a nefunkční houpačky a kolotoče.

Variabilita vzdělávacích programů, z nichž některé věnují úpravě prostředí mimořádnou pozornost (centra aktivity, pracovní koutky) přináší v současné době do uspořádání a vybavení prostor mateřských škol cenné impulsy, jimiž se lze inspirovat. Určité omezení však nadále představují mnohde přetrvávající úzkostně ochranná hlediska, předpisy o bezpečnosti a hygienické normy.

## **6 HRAČKY A HERNÍ VYBAVENÍ**

Podle Opravilové (2004) hračky mají hodnotu jednak jako součást hmotného prostředí, které ovlivňuje vývoj a výchovu, ale zároveň jsou i cenným kulturním statkem. Ztělesňují vztah starších generací k dětem, způsob života společnosti, její civilizační úroveň i smysl pro krásu. Hračky nacházíme v různých dobách u různých

národů a přes rozdíly, místa, času i stupně kulturní vyspělosti se většinou vzájemně podobají.

Hračky dochované z minulosti jsou svědectvím o zručnosti našich předků, jejich citu pro materiál a jeho zpracovávání, vztahu k okolní přírodě i o vztahu k dětství a hodnotám, které s ním byly spojovány. Známe prosté panenky plné půvabu a poezie, ale také přezdobené voskové figuríny, které sloužily spíš k ozdobě salonu než ke hře, i dokonalé kopie nově narozených nemluvnat.

U nás mají tradiční hračky vesměs vysokou kulturní úroveň vtip, fantazii, vkusné výtvarné zpracování, cit pro volbu přírodního materiálu i estetickou působivost. Nechybí jim ani porozumění pro psychiku dítěte. Hračky elektronické a módně technické nejsou přímo v centru pozornosti, a proto se dovážejí ze zemí, které se na tento druh hraček specializují.

Postmoderní doba všeobecně přihlíží, že ke hře mohou složit jako hračky předměty, které si děti samy náhodně vyhledaly. Kamínky, špalíčky, provázky nebo korálky a materiály, které poskytuje nejbližší okolí, dřevo, hlína, přírodniny jsou považovány za nedostačující impuls.

Hračky, jejichž prostřednictvím dospělí předávali své představy a zkušenosti, vyráběli dříve dětem sami rodiče a nejbližší příbuzní. Společenský vývoj narušil tuto intimní činnost a učinil z hračky průmyslové zboží (Pouze waldorfská pedagogika zachovává tento přístup a preferuje hračky, které vyrábějí blízké, citově zainteresované osoby z okolí dítěte.)

Současná nadstandardní nabídka může být ovšem pro rodiče i pedagogy náročná až zavádějící. Připomeňme si proto rizika, které bývají s volbou hračky spojena.

Velmi často vycházíme z tohoto, co se nám samotným líbí (často to bývá naše nesplněná tuha z dětství a okouzlení z novodobých technických zázraků),

V odhadu vývojové úrovně dítěte se zpravidla „předbíháme“, prostřednictvím hračky chceme vývoj posunovat kupředu, akcelarovat. Předkládáme hračky, které jsou náročnější, odpovídají vyššímu věku a vyšší vývojové úrovni, což prakticky znamená, že ztrácejí stimulační hodnotu, způsobují u dětí nezáměr a u vychovatelů zklamání. V tom případě je lepší hračku schovat a odložit na pozdější dobu.

Pokud se v odhadu zmýlíme spíše směrem dolů, znamená to, že dáme dítěti hračku, které už jakoby odrostlo, musíme doufat, že dítě ji učiní funkční tím, že si ji vlastním způsobem a pro nás třeba i neadekvátně zapojí do svého herního kontextu.

Hledisko prezentace a reprezentace bývá zastoupeno spíše u příbuzných. U rodičů nezdědka bývá prvním signálem vnitřního chladu a necitlivosti k potřebám dítěte, spojeného s nedostatkem porozumění nebo alibismem vzniklým z neochoty věnovat hře dítěte čas a energii.

Kritéria pro výběr hračky byla odborníky nastavena mnohokrát, mimo jiné i mezinárodní organizací ICCP (International Council for Children's Play), založené v roce 1959, která stanovila zásady pro hodnocení kvality hraček, v nichž jsou zahrnuty aspekty všech vědních i praktických oborů, které se na výrobě hraček podílejí.

Mezi tato kritéria jak uvádí Opravilová (2004) patří:

**věk dítěte** (s rozlišením věku kalendářního a mentálního a přihlédnutím k individuálním vývojovým odlišnostem, nabízené „ideální“ hračky pro určitý věk nutno chápat jen orientačně)

**využití fantazie** (uplatnění vlastních představ brání příliš dokonalé, popisně realistické hračky)

**srozumitelnost** (stylizace by měla odpovídat stupni rozumového rozvoje, u mladších dětí zdůrazňovat podstatné znaky a velikostní poměry)

**škála herních možností** (hračka je zajímavá tím, že poskytuje různé herní možnosti, dokonalé modely s tlačítkovým ovládáním svádějí k pouhé manipulaci a vyvolávají touhu po dalších a dalších předmětech na ovládání)

**velikost** (nejen poměr mezi tělesnými proporcemi, ale i úroveň rozvoje motoriky, což mnohdy znamená, že čím je dítě menší, tím větší konstruktivní prvky potřebuje)

**skladby aktuálního herního souboru** (některé hračky potřebuje dítě v každém věku, v několika velikostech /malý míček do ruky, větší na házení a chytání, veliký ke cvičení, míč do vody/, podobně i stavebnice by měly představovat různé druhy konstruktivních činností)

**vhodný materiál** (přednost materiálů přírodních, rozmanitost z hlediska dotykových zkušeností, plasty pro děti do tří let jen výjimečně)

**tvár a barva** (malé dítě preferuje realistickou tvarovou jednoduchost a srozumitelnou stylizaci, v barevnosti se obecně soudí, že dává přednost základním jasným, teplým barvám, i když to výzkumy nepotvrzují. Vzhledem k tomu, že celkově vytváříme

dětem barevné prostředí, jsou vhodné hračky spíše neutrální /světle hnědé odstíny, doplněné plochami jasných sytých barev/)

**pevnost a trvanlivost** (vychází z funkce a využití, ale nemělo by se zapomínat, že k mnoha hračkám si dítě vytváří citový vztah a provázejí ho i později v roli maskota)

**konstrukce a mechanika** (princip pohybu hračky by měl být jednoduchý a pro děti srozumitelný. Náročná a složitá mechanika, kterou nechápou, nemohou ani náležitě ocenit. Vyžaduje-li navíc jemné a zručné zacházení, může se stát, že ji dítě nezvládne a nesprávnou obsluhou poškodí, což vyvolá nelibost dítěte i vychovatele.)

**bezpečnost hračky** (všechny u nás vyrobené a legálně dovezené hračky podléhají z hlediska bezpečnosti /tahová zátěž, zdravotní nezávadnost, odolnost vůči slinám a potu, nehořlavost atd./ přísné atestaci podle mezinárodních norem. Levné hračky v tržnicích a na stáncích příslušné atesty zpravidla nemají a jejich nákup může být rizikový)

**cena hračky** (hodnota hračky je jednak tržní a jednak výchovná. Módními a jednoúčelovými hračkami zásobují děti většinou příbuzní, pedagog by měl posoudit funkčnost a trvalou hodnotu a orientovat se podle toho, zda jde o hračku individuální nebo je určena pro skupinu dětí.)

Snaha o správné posouzení hodnoty hračky se stala také vyzvou pro založení prestižní soutěže Správná hračky, která se koná jednou ročně při příležitosti Salonu hraček. Obě akce pořádá Asociace předškolní výchovy ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Je to jeden ze způsobů, jak informovat o vhodných hračkách a zorientovat pedagogy i rodiče v nepřehledném sortimentu. Oceněná hračka má při prodeji a propagaci právo na označení logem „Správná hračka“.

#### **Správná hračka by měla:**

- podněcovat pohybový, smyslový, rozumový, citový a etický vývoj dítěte
- rozvíjet jeho společenské postoje a napomáhat utváření dobrých zvyků
- podněcovat a usměrňovat fantazii a tvořivost
- měla by být hygienicky a zdravotně nezávadná, bezpečná
- vkusná a pro děti přitažlivá
- trvanlivá a odolná, zejména je-li určena pro hru skupiny dětí



uvažujeme-li o hračkách pro děti v mateřských školách a dětských výchovných a vzdělávacích zařízeních, musíme přihlížet k jejich specifice. Posuzujeme především jejich funkci stimulační, to znamená, do jaké míry mohou přispět k obohacení rozvojových potencialit jednotlivých dětí. V tomto smyslu by v každém prostoru, v němž se děti setkávají, měly být zastoupeny hračky schopné obohacovat různé složky vývoje. V heterogenních skupinách tento požadavek představuje poměrně bohatou nabídku téměř všech druhů hraček ve variantách pro různé věkové kategorie.

## **7 PRAKTICKÁ ČÁST**

### **7.1 Cíl praktické části**

V předchozích kapitolách jsem se věnovala obecnému přehledu na dětskou hru, její význam a vývoj tak, jak jej zachytili autoři řady odborných publikací. V následující části – praktické bych se ráda pokusila zjistit jak hru a její význam vnímají učitelky v mateřských školách. Předmětem mého zájmu se také stal způsob, jakým učitelky organizují den a hru dětí a zda toto uspořádání odpovídá jejich pojetí hry.

#### **7.1.1 Stanovení předpokladů**

Předpoklad 1:

Předpokládám, že u mladší věkové skupiny zasahuje učitelka častěji do spontánních her dětí, než u starší věkové skupiny.

Předpoklad 2:

Předpokládám, že učitelka starší 50 let zasahuje do her dětí častěji, než mladší učitelka.

### **7.2 Použité metody**

Pro svou praktickou část jsem zvolila kombinaci dvou výzkumných metod – pozorování a dotazník.

#### **a) Pozorování:**

Zvolila jsem dvě třídy – předškolní věk  
- mladší věk

Pozorování bylo zaměřeno na možnosti dítěte ovlivnit své aktivity, zvolit si hru, na to s kým si dítě hraje, jaký typ hry je u dětí nejčastější, jak děti reagují na zásahy dospělé osoby do hry a na to, zda děti vyžadují během hry asistenci dospělého.

#### **b) Dotazování:**

Jako nástroj dotazování byl zvolen dotazník. Dotazníky byly určeny pro paní učitelky. Učitelkám byly pokládány otázky týkající se organizace hry dětí a jejich zásahů.

Otázek bylo osm. Dotazníků jsem rozdala 70, ale vrátilo se jich pouze 50 (viz. Příloha s. 56)

### **7.2.1 Výzkumný vzorek**

Výzkumné šetření proběhlo v jedné mateřské škole v Praze ve dvou třídách.

Pozorování se zúčastnilo 40 dětí. Z toho bylo 22 chlapců a 18 dívek. Jejich věk byl od 3 – 6 let.

#### **STRUKTURA VÝZKUNÉHO VZROKU**

Chlapci	Dívky	Počet dětí ve věkové skupině			
12	8	3 roky		4 roky	
20		chlapci	dívky	chlapci	dívky
		6	5	5	4

Chlapci	Dívky	Počet dětí ve věkové skupině			
10	10	5 roky		6 roky	
20		chlapci	dívky	chlapci	dívky
		3	4	7	6

## Pozorovací schéma – děti

		Poznámky	
<b>1. Možnost volby</b>	Volný výběr/hry/hračky/partnera		
	Výběr ovlivněný kamarádem		
	Výběr ovlivněný paní učitelkou (nepřiděluje, pouze na hru upozorní)		
	Přidělená hra paní učitelkou		
<b>2. Dítě si hraje...</b>	...samo		
	...paralelně s jiným dítětem/děťmi.		
	...s kamarádem/kamarádkou		
	...se skupinou kamarádů		
	...s paní učitelkou		
<b>3. Typ hry</b>			
<b>Motorické hry</b>	<b>Lokomoční hry</b> – pobíhání, poskakování atd.		
	<b>Manipulační hry</b> – zaměřené na zkoumání vlastního těla a okolních předmětů		
	<b>Pohybové hry</b> – házení míčem, kopání do míče, hra na honěnou, tanec, cvičení, náročnější manipulace s předměty...		
<b>Intelektuální hry</b>	<b>Funkční hry</b> - přelévání vody, přikrývání nádoby pokličkou a její odkrývání, přesypávání písku, hra na schovávanou...		

	<b>Námětové, nápodobivé a fantasijní hry</b> – široká škála her na maminku, na tatínka, na kadeřníka, na vaření, mytí nádobí, ...		
	<b>Konstruktivní hry</b> – stavění ze stavebnice, dřevěných kostek, vystřihování...		
	<b>Didaktické hry</b> - vkládání obrázků do výřezů, skládanky typu puzzle...		
<b>Estetické hry</b>	Kreslení, modelování, zpěv, poslouchání hudby, prohlížení knížek		
<b>4. Reakce na zásahy paní učitelky</b>	Vyžaduje asistenci učitelky při hře		
	Vyžaduje pozornost učitelky při hře („aby se přišla podívat“)		
<b>Intervence učitelky</b>	Dítě ustává ve hře		
	Pokračuje ve hře „jako by nic“		
	Zapojuje ji do hry		
	Reakce na ukončení hry učitelkou	Přijímá	
		Nepřijímá	
	Reakce na usměrnění hry učitelkou	Přijímá	
		Nepřijímá	



Mladší děti



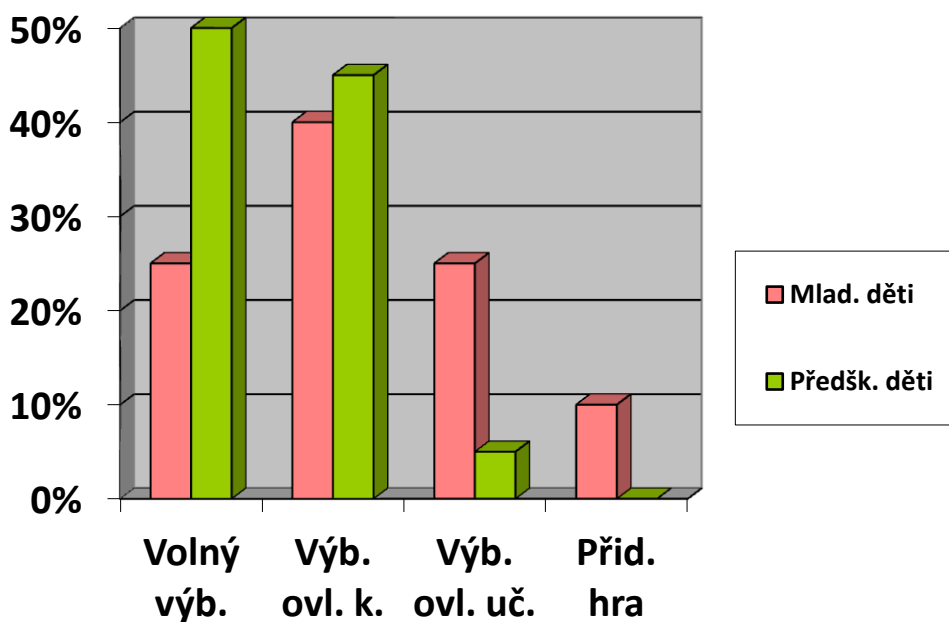
Předškolní děti

### Tabulka: 1. MOŽNOST VOLBY

(Tabulka ukazuje, jak dítě volí hru; sám, je ovlivněn kamarádem, učitelkou, chce přidělit hru)

Volba	Mladší věk	%	Předškolní věk	%
Volný výběr	5	25%	10	50%
Výběr ovlivněný kamarádem	8	40%	9	45%
Výběr ovlivněný učitelkou	5	25%	1	5%
Přidělená hra	2	10%	0	0%

Graf k tabulce (Možnost volby)



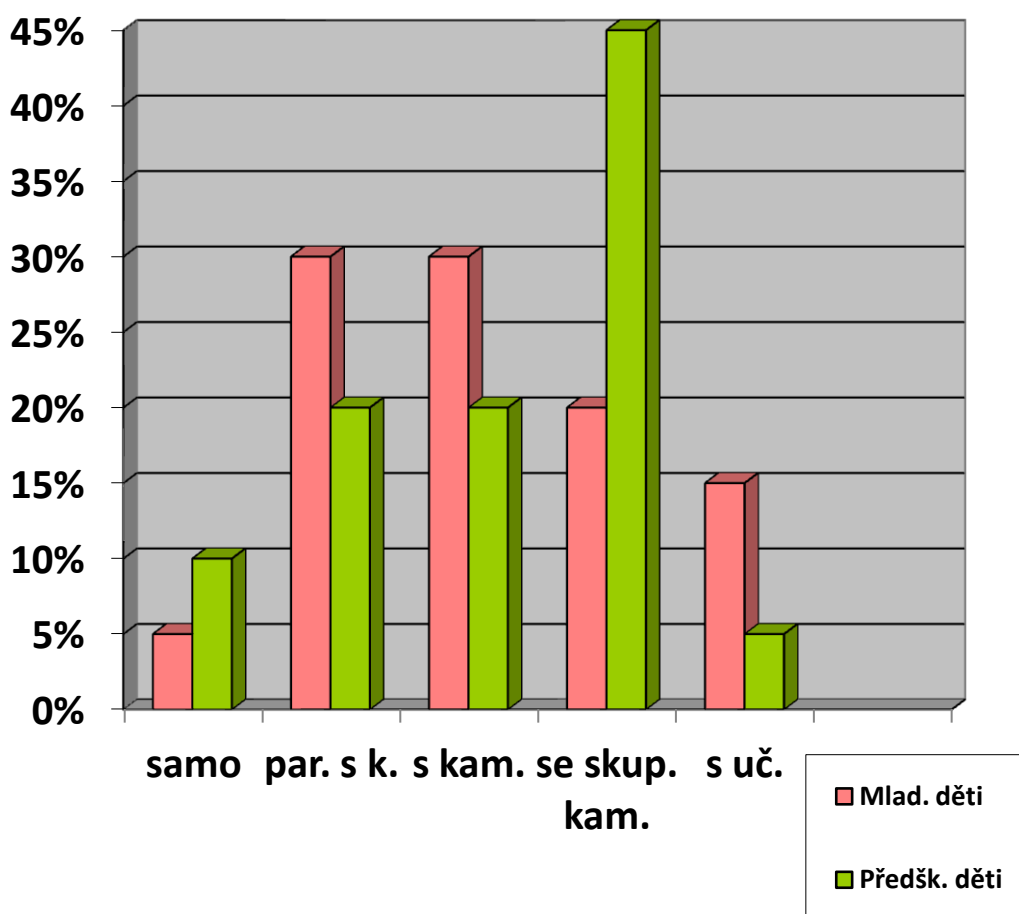
Mladší děti jsou při výběru hry ovlivňovány učitelkou, s věkem dětí narůstá volný výběr. Odlišnosti způsobu volby hry v jednotlivých věkových obdobích jsou zaznamenány v tabulce č. 1 (graf).

## Tabulka: 2. DÍTĚ SI HRAJE

(Tabulka ukazuje, zda dítě si hraje samo, s jinými dětmi, s kamarádem, s paní učitelkou)

Dítě si hraje...	Mladší věk	%	Předškolní věk	%
...samo	1	5%	2	10%
...paralelně s jiným dítětem/děťmi	6	30%	4	20%
...s kamarádem/kamarádkou	6	30%	4	20%
...se skupinou kamarádů	4	20%	9	45%
...s paní učitelkou	3	15%	1	5%

### Graf k tabulce (Dítě si hraje)



V grafu je znázorněno, že starší děti již nepotřebují ke hře tolik učitelku, ale vyžadují skupinu kamarádů. Opak je u mladších dětí. Tyto děti stále ještě potřebují mít velmi blízko paní učitelku jako jistotu.

### Tabulka: 3. TYPY HER

(Tabulka rozděluje hry na motorické, intelektové, estetické. Tabulky a,b,c ukazují, které hry sledovaná skupina dětí měla nejraději dle věku.)

a)

Typy her - Motorické	Mladší věk	%	Předškolní věk	%
Lokomoční hry	8	40%	5	25%
Manipulační hry	4	20%	4	20%
Pohybové hry	8	40%	11	55%

b)

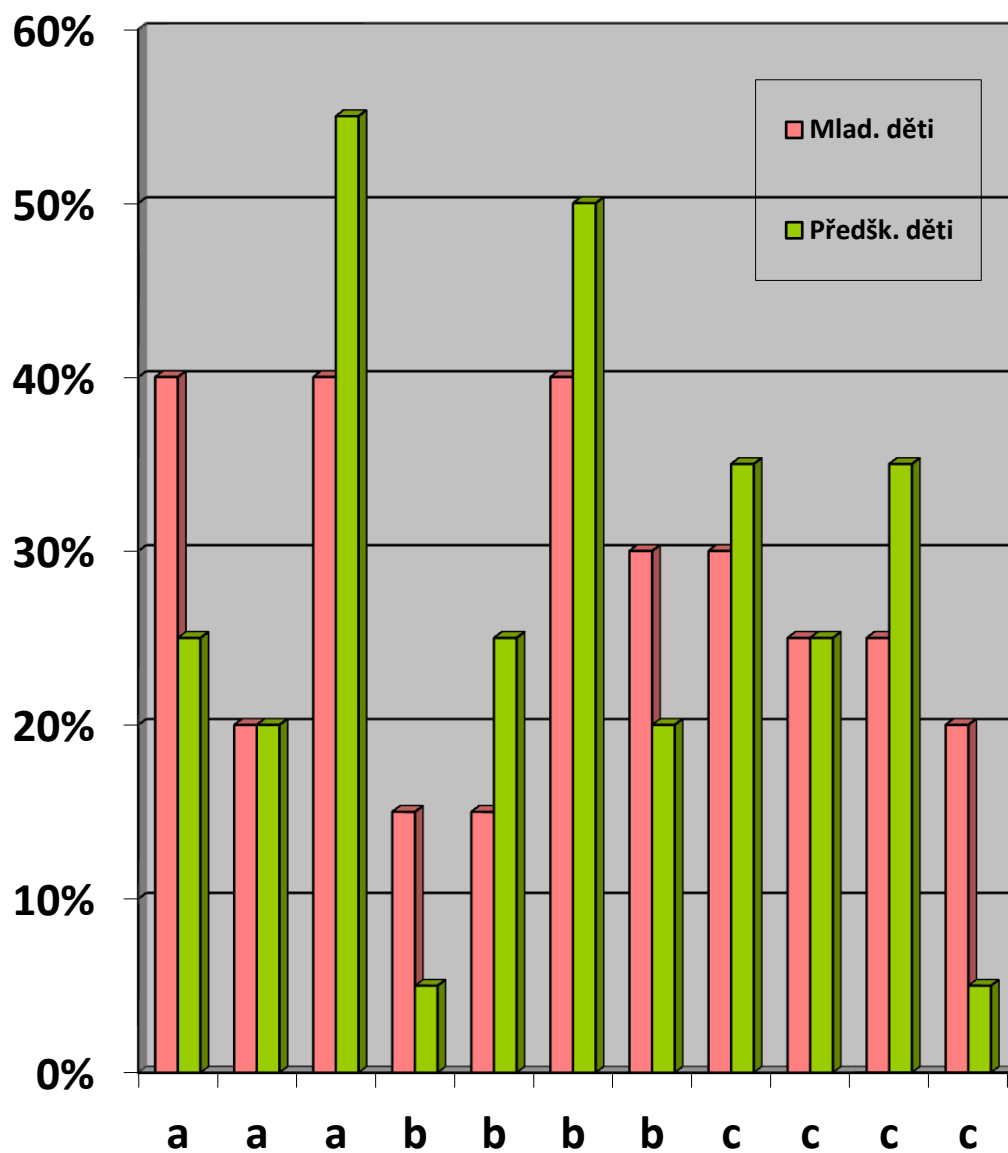
Typy her - Intelektové	Mladší věk	%	Předškolní věk	%
Funkční hry	3	15%	1	5%
Námětové hry	3	15%	5	25%
Konstruktivní hry	8	40%	10	50%
Didaktické hry	6	30%	4	20%

c)

Typy her - Estetické	Mladší věk	%	Předškolní věk	%
Kreslení	6	30%	7	35%
Modelování	5	25%	5	25%
Zpěv	5	25%	7	35%
Prohlížení knížek	4	20%	1	5%



**Graf k tabulce (Typy her)**



**(a= Motorické hry / b= Intelektové hry / c= Estetické hry)**

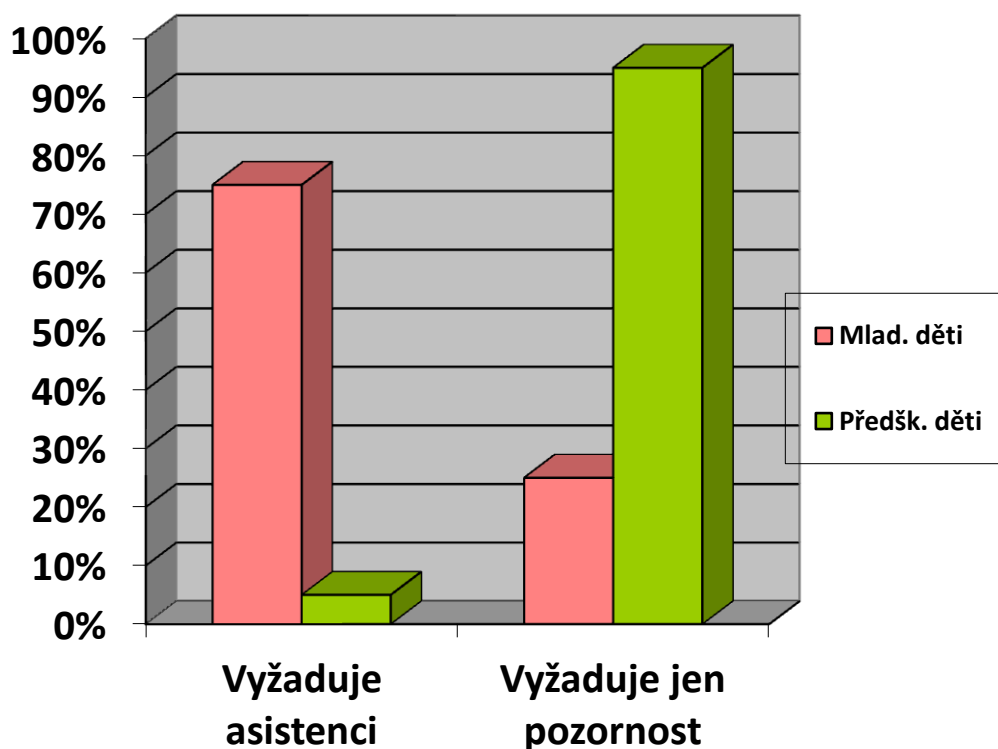
Jak jsou druhy her zastoupeny v jednotlivých obdobích je zaznamenáno v tabulce č. 3 a grafu a,b,c. (Záleží na věku dítěte a jeho zájmu. Podle toho si i vybírá hru.)

### Tabulka: 4. REAKCE NA ZÁSADY UČITELKY

(Tabulka ukazuje, zda děti vyžadují asistenci pedagoga, nebo jen vyžadují jeho pozornost)

Reakce	Mladší věk	%	Předškolní věk	%
Vyžaduje asistenci	15	75%	1	5%
Vyžaduje jen pozornost	5	25%	19	95%

### Graf k tabulce (Reakce na zásahy učitelky)



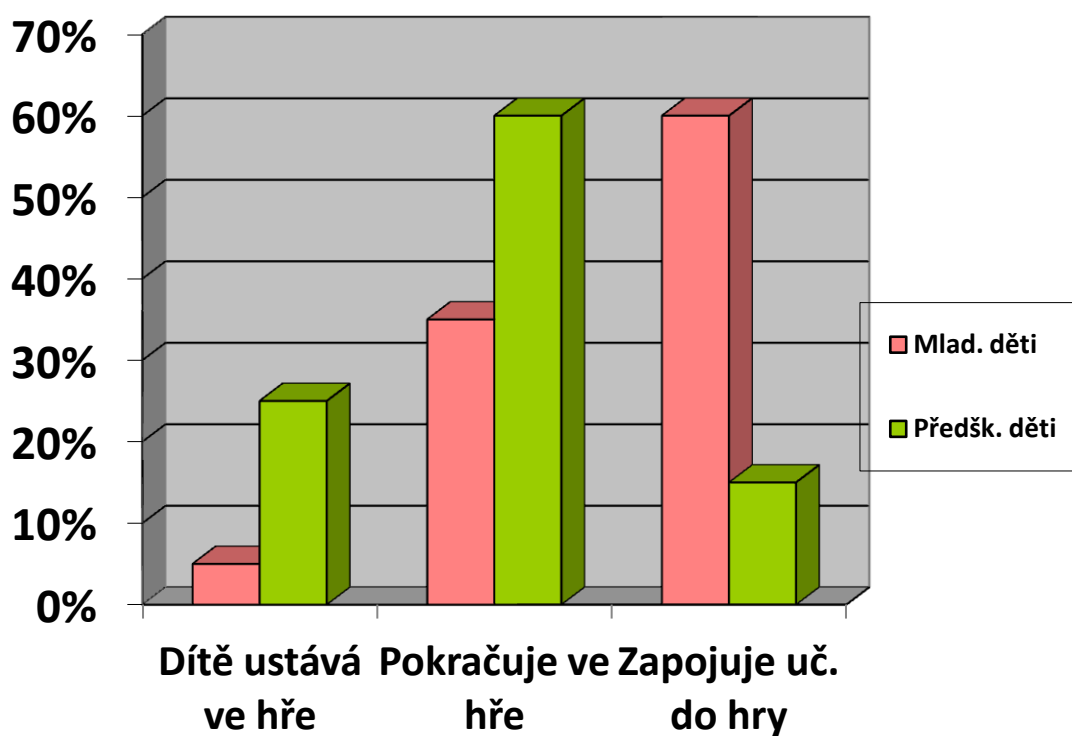
Pozorování ukázalo, že mladší děti vyžadují asistenci učitelky častěji. Zatím co předškolním dětem už stačí jen její pozornost (tabulka č. 4 + graf). Jsou raději, když mohou svou hru vést samostatně.

### Tabulka: 5. INTERVENCE UČITELKY

(Jak dítě reaguje na intervenci učitelky, zda ustává ve své hře, bez potíží pokračuje, zapojuje učitelku do své hry.)

Intervence	Mladší věk	%	Předškolní věk	%
Dítě ustává ve hře	1	5%	5	25%
Pokračuje ve hře	7	35%	12	60%
Zapojuje uč. do hry	12	60	3	15%

### Graf k tabulce (Intervence učitelky)



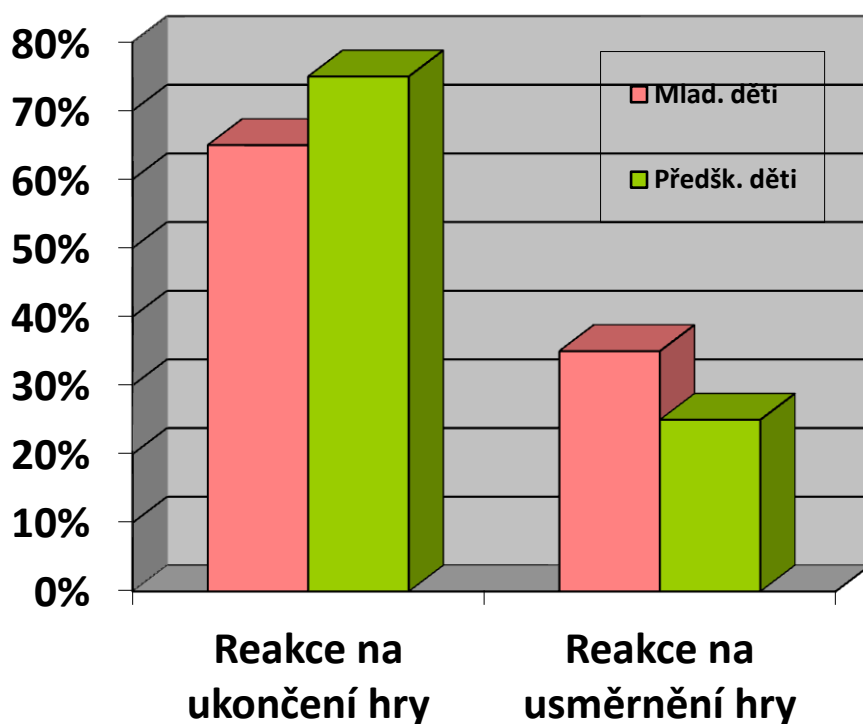
Mladší děti častěji zapojují učitelku do své hry a někdy to i vyžadují. Chtějí, aby byla součástí jejich hry (návštěva, kadeřnice...). Předškolní děti si hrají a intervenci ze strany pedagoga často ani nevnímají. Je to tím, že ji nevyžadují. Proto už ani nechťejí tak často vtáhnout učitele do hry. Stačí jim už kamarád.

## Tabulka: 6. REAKCE NA ZÁSAH DO HRY

(Jak děti v určitém věku reagují na ukončení nebo usměrnění hry.)

Reakce	Mladší věk	%	Předškolní věk	%
Reakce na ukončení hry učitelkou	13	65%	15	75%
Reakce na usměrnění hry učitelkou	7	35%	5	25%

Graf k tabulce (Reakce na zásah do hry)

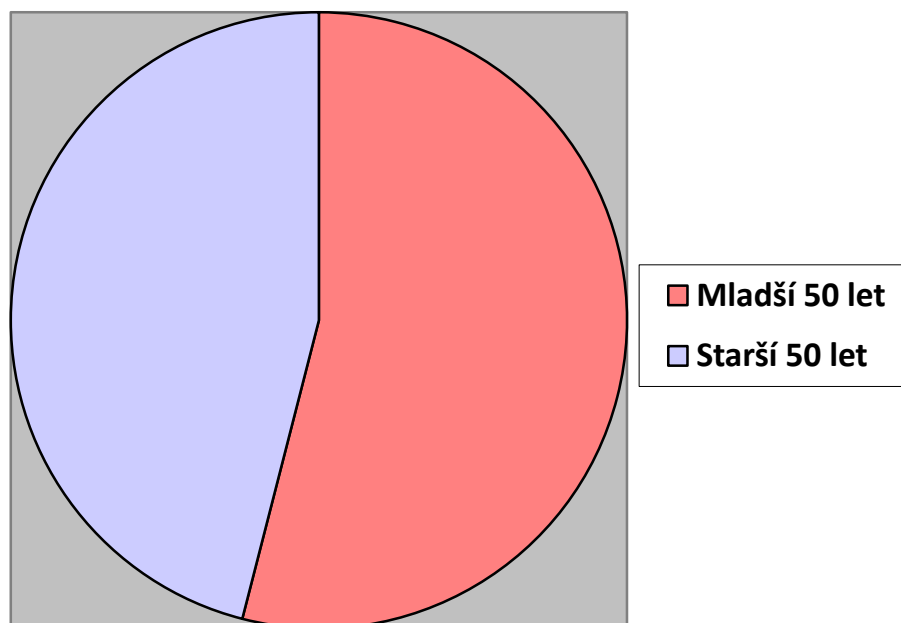


Mladší děti lépe snášejí ukončení hry. Předškolní velmi neradi ukončují rozehranou hru. Většinou ještě smlouvají o prodloužení času na hru. Je to i tím, že jsou velmi často hrou ovlivněni a nechtějí se své role vzdát.

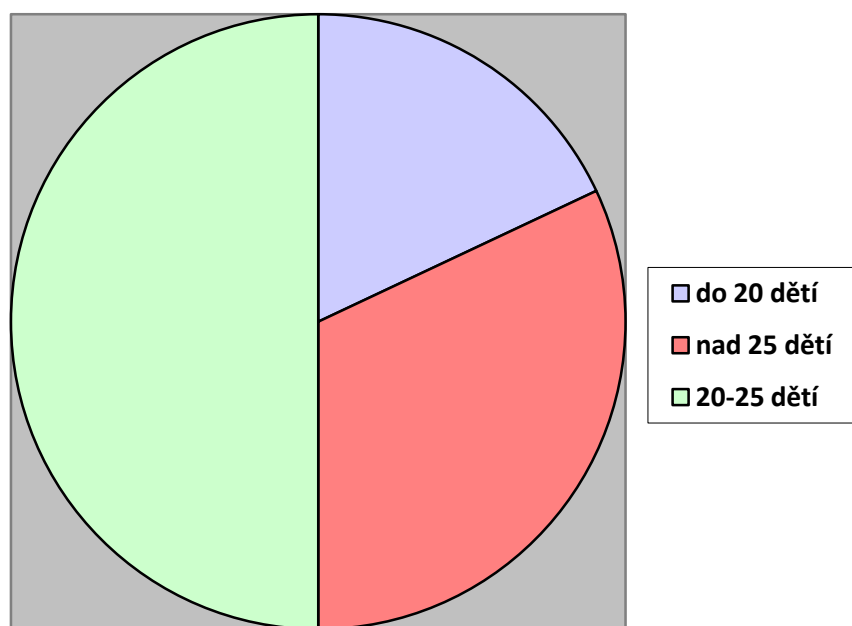
V mladším věku dítě lépe reaguje na usměrňování ve hře, snadno nechají odvést svojí pozornost k jiné hře (za předpokladu dobrého pedagogického vedení). Předškolní děti o rozehrané hře mají jasnou představu, umí si vymyslet pravidla a usměrňování je ruší.

### 7.2.2 Vyhodnocení dotazníku (viz. příloha s. 56)

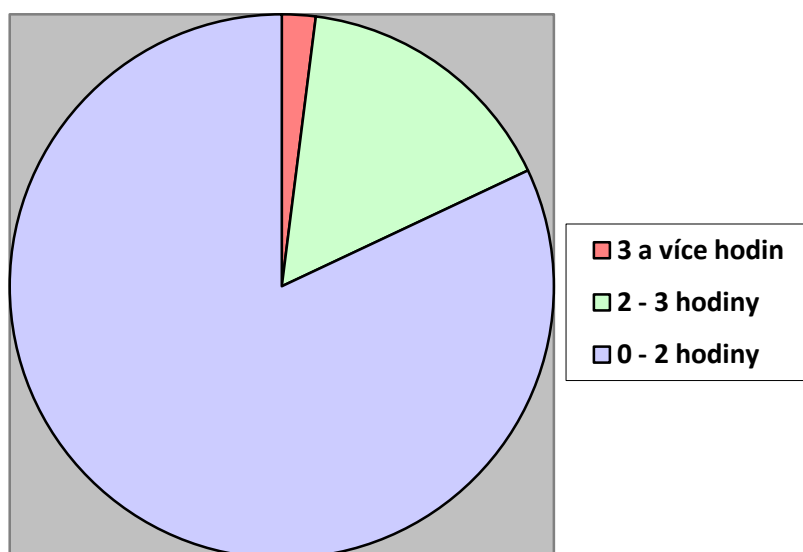
#### Otázka č. 1 (věk dotazovaných učitelek)



#### Otázka č. 2 (počet dětí ve třídě)



### Otázka č. 3 (počet hodin věnovaných hře)



### Otázka č. 4 (organizace hry)

*Jakým způsobem organizujete hru ve třídě?*

- a) *Nechávám výběr hry / hračky v jejich režii*
- b) *Organizuji hru tak, aby během dne byly zastoupeny různé typy*
- c) *Organizuji hru tak, aby byly zastoupeny všechny děti*
- d) *Jiné*

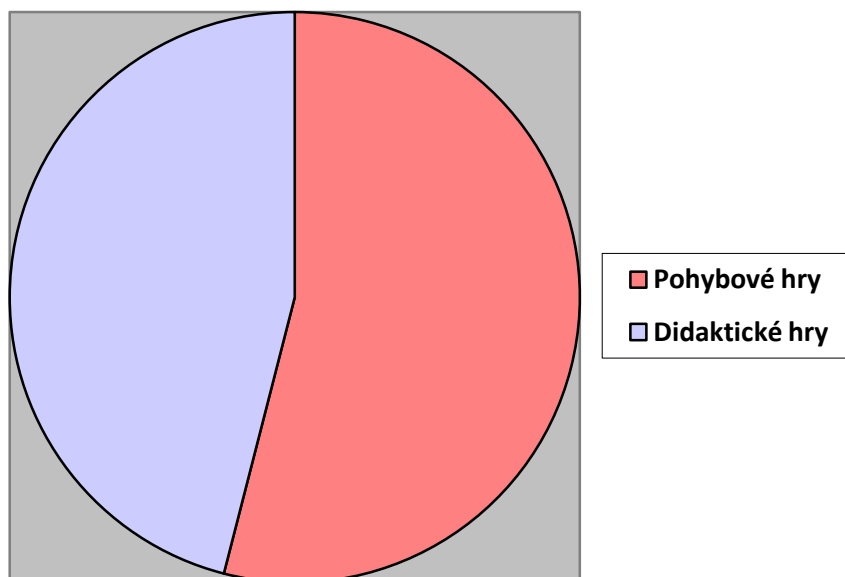
Při vyhodnocení vyšlo najevo, že mladší učitelky nechávají větší volnost při výběru her, než starší kolegyně. Zde ale také vyšlo, že obě věkové skupiny dbají na to, aby byly všechny děti zastoupeny ve hře.

### **Otázka č. 5 (nejčastější typy her)**

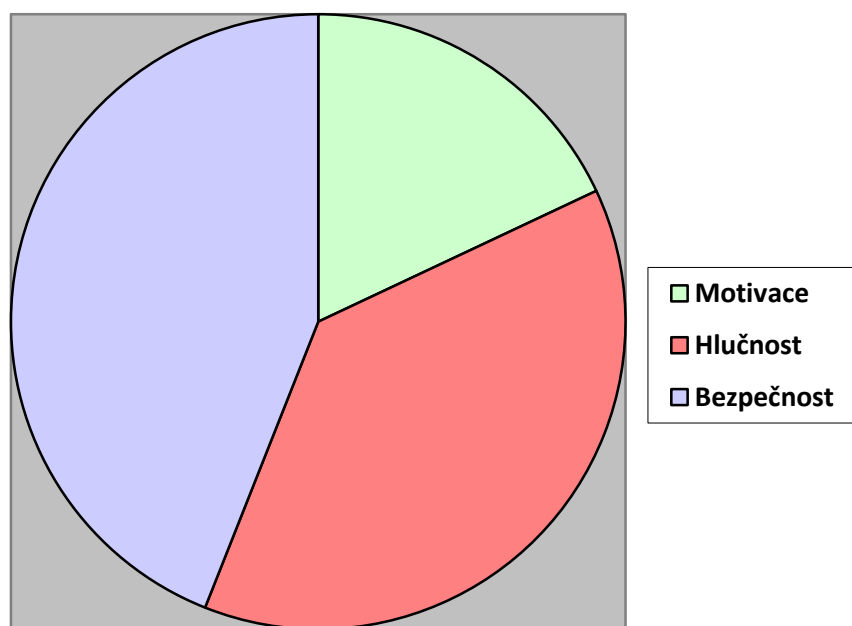
*Který typ (druh) hry hrajete s dětmi nejčastěji.*

Na tuto otázku odpověděly mladší učitelky, že nejčastěji hrají hry pohybové. Starší kolegyně dávají přednost hrám didaktickým.

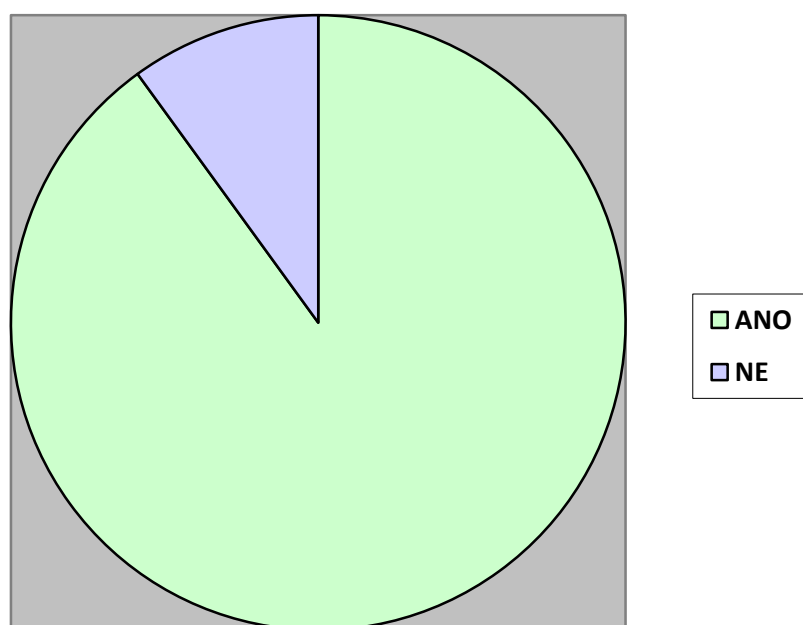
### **Graf otázka č. 5**



### **Otázka č. 6 (nejčastější důvod pro zásah do hry)**



**Otázka č. 7 (zásahy pouze z důvodu bezpečnosti)**





## **Otázka č. 8 (jiné důvody do zásahu do spontánní hry)**

Na tuto otázku byly vypsány tyto další důvody:

- nekamarádské chování
- sobecké chování
- změna činností (odchod na jinou plánovanou aktivitu, zapojení dětí do jiné společné aktivity)
- vulgární výrazy při hře
- nevhodnost hry
- násilí při hře

Na tuto otázku paní učitelky odpověď vypisovali a toto uvedli jako příklady, kdy zasahují do spontánní hry dětí.

## **7.3 Shrnutí výsledků praktické části**

### **Předpoklad 1:**

Předpokládám, že u mladší věkové skupiny zasahuje učitelka častěji do spontánních her dětí, než u starší věkové skupiny.

Praktická část ukázala pravdivost předpokladu, že mladší děti chtějí zásah do své hry. Pedagog musí vhodným přístupem a zásahem dítěti pomoci. U starších dětí učitelka již zasahovat tak často nemusí.

### **Předpoklad 2:**

Předpokládám, že učitelka starší 50 let zasahuje do her dětí častěji, než mladší učitelka.

I u tohoto předpokladu se v praktické části ukázalo, že starší paní učitelky zasahují daleko častěji do her dětí.

## 8 Závěr

V teoretické části bakalářské práce jsem si vytýčila problematiku herní činnosti, vysvětlit klíčové pojmy, objasnit věkové kategorie dětí, podstatu a účel her. Záměrem bylo popsat procesy hry, které se zásadně podílejí na dílčích aspektech výchovy.

Cílem praktické části bakalářské práce bylo zpracování údajů o hře dětí, které jsem získala v mateřské škole “U Rybníčku“ v Praze.

Na základě pozorování dětí různých věkových skupin při hře byly zjištěny tyto skutečnosti.

Mladší děti pochopitelně vyžadují větší pozornost a pomoc pedagoga, u starších dětí se již projevuje více samostatnosti, pedagog již hraje většinou roli pozorovatele.

Samozřejmě vždy záleží na individualitě a vyspělosti každého dítěte, dále pak na schopnosti komunikace dítě-pedagog.

Míra zásahu různých věkových skupin pedagogů do dětských her je odlišná.

Učitelky vyšší věkové kategorie zasahují častěji dětem do spontánní hry, důvody mohou být různé – bezpečnost dětí, hlučnost při hře, motivace apod.

Učitelky nižší věkové kategorie jsou schopny akceptovat vyšší míru samostatnosti dětí při hře, sledovat více dětských skupin při různých hrách. Bezpečnost dětí je však i u nich na prvním místě.

Závěry této práce je třeba brát uvážlivě, hodnoceno bylo malé množství dětí.

## 9 Seznam použité literatury

BARTŮŇEK, D. *Hry v přírodě s malými dětmi*. 1. vyd. Portál, Praha 2001  
ISBN 80 – 7178 – 539 – 3

BĚLINOVÁ, L. a kolektiv. *Pedagogika předškolního věku*. 1. vyd. Praha 1982  
SPN 14 – 398 – 82

BRIEDLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. 1. vyd. Portál, Praha 1994  
ISBN 80 – 7178 – 484 – 2

ČÁP, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Portál, Praha 2001  
ISBN 80 – 7178 – 463 – X

GILLERNOVÁ, I., MERTIN, V. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd.  
Portál, Praha 2003.  
ISBN 80 – 7178 – 799 – X

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Grada, Praha 2005  
ISBN 80 – 247 – 0852 – 3

KOŤÁTKOVÁ, S. *Současná mateřská školy a vzdělávací opora pro její učitele  
(Další profesní vzdělávání učitelů na univerzitě Karlově v Praze)* 1. vyd. Praha 2005  
ISBN 80 – 7290 – 231 – 8

OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogicko – psychologické poradenství a intervence v ranném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Masarykova univerzita, Brno 2006  
ISBN 80 – 210 – 3977 – 9

OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika II. Hra (cesta k poznání předškolního dítěte)* 1. vyd. Liberec 2004  
ISBN 80 – 7083 – 786 – 1

OPRAVILOVÁ, E. *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy*. 1. vyd. Univerzita Karlova, Praha 2007  
ISBN 978 – 80 – 7290 – 303 – 0

ŘÍMAN, P. *Cesta životem*. 1. vyd. Portál, Praha 2004  
ISBN 80 – 7178 – 829 – 5

SYSLOVÁ, Z. *Příprava podnětného prostředí pro hru dětí*. Brno 2007

ŠPAČKOVÁ, R. *111 námětů pro tvořivou hru*. 1. vyd. Portál, Praha 1998  
ISBN 80 – 7178 – 222 – X

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Karolinum, Praha 2005  
ISBN 80 – 246 – 0956 – 8

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vyd. Praha 2007. Univerzita Karlova v Praze  
ISBN 978-80-7290-325-2.

## **10 Seznam příloh**

### **Příloha č. 1**

Dotazník

## **DOTAZNÍK PRO UČITELE**

Vážená paní učitelko,

chtěla bych Vás touto cestou požádat o vyplnění otázek v následujícím dotazníku.

Otázky se týkají dětské hry, Vašich názorů a zkušeností s hrou dětí ve věku od 3 – 6 let. Vaše odpovědi my poslouží k vypracování bakalářské práce, proto Vás žádám o jejich pečlivé vyplnění.

Předem Vám velice děkuji za čas věnovaný tomuto dotazníku.

Dotazník je samozřejmě anonymní.

1. Váš věk:
  - a) Méně než 50 let
  - b) Více než 50 let
  
2. Počet dětí ve Vaší třídě:
  - a) Do 20 dětí
  - b) 20 – 25 dětí
  - c) Nad 25 dětí

3. Jak dlouho si děti v mateřské škole denně hrají?
  - a) 0 – 2 hodiny
  - b) 2 – 3 hodiny
  - c) 3 a více hodin
  
4. Jakým způsobem organizujete hru dětí ve třídě?
  - a) Nechávám výběr hry / hračky v jejich režii
  - b) Organizuji hru tak, aby během dne byly zastoupeny různé typy
  - c) Organizuji hru tak, aby byly zastoupeny všechny děti
  - d) Jiné
  
5. Který typ (druh) hrajete s dětmi nejčastěji?
  - a) Hry manipulační
  - b) Hry pohybové
  - c) Hry tematické (rolové hry)
  - d) Hry konstruktivní (konstrukční)
  - e) Hry didaktické
  
6. Z jakých důvodů zasahujete nejčastěji do spontánní hry dětí:
  - a) Bezpečnost
  - b) Hlučnost
  - c) Motivace
  
7. Zasahuji do spontánní hry dětí pouze z důvodu:  
Bezpečnosti      ANO / NE
  
8. Z jakých jiných důvodů do spontánní hry zasahujete? (vypsat)

